

# **Vad gör svenskundervisningen motiverande?**

Universitetsstuderandes uppfattningar om motivation och motiverande faktorer i svenskundervisningen

Sanni Kalliosaari  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för kommunikationsvetenskap  
Studieprogrammet i nordiska språk  
Avhandling pro gradu  
Juni 2018

Tampereen yliopisto  
Viestintätieteiden tiedekunta  
Pohjoismaisten kielten maisteriopinnot

KALLIOSAARI, SANNI: Vad gör svenskundervisningen motiverande?  
Universitetsstuderandes uppfattningar om motivation och motiverande faktorer i svenskundervisningen.

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua + liitteet (5 sivua)  
Kesäkuu 2018

---

Pro gradu -tutkielmani käsittelee yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä motivaatiosta ja erilaisista tekijöistä, jotka voivat vaikuttaa heidän motivaatioonsa ruotsin opetuksessa. Tavoitteena on selvittää, miten opiskelijat yleisesti ottaen ymmärtävät motivaation käsitteenä ja millaiset eri tekijät voivat vaikuttaa heidän opiskelumotivaatioonsa. Tutkimuksen painopiste on itse opetustilanteessa, toisin sanoen olen kiinnostunut selvittämään, millaiset tehtävät tai työtavat ruotsin opetuksessa motivoivat opiskelijoita ja millaiset vastaavasti eivät. Lisäksi pyrin selvittämään, kuinka suuri merkitys erilaisilla ulkoisilla tekijöillä on opiskelijoiden motivaation kannalta ja kuinka paljon motivaatio riippuu opiskelijoista itsestään.

Tutkimukseni sijoittuu yliopiston kielikeskuksen ruotsin opetukseen, eli tutkimuskohteena ovat opiskelijat, jotka suorittavat opintoihinsa kuuluvaa pakollista ruotsin kurssia. Tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus. Tutkimukseen osallistui 84 opiskelijaa sekä kolme kielikeskuksen ruotsin opettajaa. Tutkimusaineiston keräämiseen on käytetty kolmea menetelmää: havainnointia, haastattelua sekä kyselylomaketta. Olen ensin havainnoinut kielikeskuksen ruotsin opetusta sekä haastatellut ruotsin opettajia saadakseni taustatietoa siitä, millaista kielikeskuksen ruotsin opetus on ja mihin se tähtää. Opiskelijoiden käsityksiä olen selvittänyt sähköisen kyselylomakkeen avulla. Aineiston analysoinnissa on käytetty laadullista sisällönanalyysiä, mutta analyysi sisältää myös kvantitatiivisia osia. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin, jotka liittyvät motivaatioon sekä kielten oppimiseen ja opettamiseen.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opiskelijat ajattelevat motivaation olevan kiinnostusta jotakin asiaa kohtaan sekä halua panostaa ja käyttää aikaansa tähän. Opiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että heidän motivaatioonsa voivat vaikuttaa sekä erilaiset yksilölliset tekijät että opetustilanteeseen liittyvät ulkoiset tekijät. Opetustilanteessa opiskelijoita motivoivat erityisesti erilaiset yhteistoiminnalliset työtavat, opiskelijoita aktivoivat tehtävät sekä tulevaisuuden kannalta hyödyllisiksi koetut tehtävät. Motivaatiota vaikuttavat puolestaan heikentävän liian vaikeiksi koetut tehtävät sekä sellaiset tehtävät, joiden tarkoitus jää epäselväksi. Monet opiskelijat pitävät kielikeskuksen ruotsinopetusta suhteellisen motivoivana ja mielekkäänä. Toisaalta myös negatiiviset asenteet ruotsin kieltä kohtaan näkyvät monien opiskelijoiden vastauksissa.

Avainsanat: motivaatio, ruotsin opetus, kielikeskus, yliopisto-opiskelijat, käsitykset

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	1
<b>1.1 Syfte</b> .....	2
<b>1.2 Material och metod</b> .....	3
<b>1.3 Tidigare forskning</b> .....	6
<b>2 Olika synsätt på inläring och undervisning</b> .....	10
<b>2.1 Teoretiska och metodologiska tendenser i språkundervisning</b> .....	10
<b>2.2 Olika inlärare</b> .....	12
<b>3 Motivation i en pedagogisk kontext</b> .....	15
<b>3.1 Motivation som begrepp</b> .....	15
<b>3.2 Motivation och språkinläring – teoretiska synpunkter</b> .....	17
<b>3.3 Individrelaterade faktorer som kan påverka inlärningsmotivation</b> .....	21
<b>3.4 Motiverande faktorer i undervisningssituationen</b> .....	23
<b>3.4.1 Lärare och hens agerande</b> .....	23
<b>3.4.2 Undervisningsgrupp</b> .....	24
<b>3.4.3 Genomförandet av undervisningen</b> .....	25
<b>4 Utgångspunkter för svenskundervisningen vid universitetet</b> .....	29
<b>4.1 Lagstiftningen</b> .....	29
<b>4.2 Gemensamma riktlinjer</b> .....	31
<b>5 Motivation och svenskundervisning vid det undersökta universitetet</b> .....	33
<b>5.1 Svenskundervisningen vid det undersökta språkcentret</b> .....	33
<b>5.2 Bakgrundsinformation: studerandenas kunskaper i svenska och inställning till att studera svenska</b> .....	36
<b>5.3 Universitetsstuderandes uppfattningar om motivation</b> .....	39
<b>5.4 Universitetsstuderandes uppfattningar om motiverande svenskundervisning</b> .....	42
<b>5.5 Vad motiveras studerande inte av?</b> .....	46
<b>5.6 Lärarnas synpunkt</b> .....	49
<b>5.7 Sammanfattning: motiverande faktorer i svenskundervisningen</b> .....	50
<b>6 Sammanfattning och diskussion</b> .....	53
<b>Litteratur</b> .....	59
<b>Bilagor</b> .....	62
<b>Bilaga 1</b> .....	62
<b>Bilaga 2</b> .....	65
<b>Bilaga 3</b> .....	66

# 1 Inledning

Motivation är ett begrepp som används mycket även i det vardagliga talet. Det kan dock vara svårt att precisera vad begreppet egentligen handlar om. Motivation är ett komplicerat fenomen som styr våra val och vårt agerande och som kan påverkas av en otalig mängd olika faktorer. Ofta förknippas motivation med individens intresse för ett visst ämne eller en viss aktivitet samt hens vilja att göra något. Undersökningar har visat att motivation spelar en viktig roll i inlärningsprocessen. Inlärarens eget intresse och egna attityder är väsentliga faktorer för hens motivation men även olika yttre faktorer, såsom undervisningen, läraren eller inlärningsmiljön, kan ha en inverkan på inlärnarnas motivation. (Se t.ex. Dörnyei 2001; Schunk, Pintrich & Meece 2008.) Som blivande svensklärare är jag intresserad av att veta hur jag genom mitt eget agerande och själva undervisningen kan öka inlärnarnas motivation. Därför bestämde jag mig för att undersöka temat.

Denna undersökning handlar om universitetsstuderandes uppfattningar om motivation och motiverande svenskundervisning. Jag har velat ta reda på vilka faktorer som allmänt taget kan påverka studerandenas inlärningsmotivation och vilka faktorer som bidrar till respektive försvagar deras motivation i svenskundervisningen. Utgångspunkten är således relativt pedagogisk. Motivation och speciellt brist på den tas ofta upp i samband med svenskstudierna. Svenska språkets ställning i Finland och den obligatoriska svenskan har redan länge väckt mycket känslor och diskussion. Attityder till svenska och svenskinläring är ofta tämligen negativa, vilket syns även i inlärnarnas motivation att lära sig svenska. Undersökningar har visat att även inlärningsresultaten i svenska har försämrats på alla utbildningsnivåer, dvs. att elever och studerande verkar ha allt svagare kunskaper i svenska (t.ex. Nationalspråkutredningen 2011). I och med att intresset för att lära sig svenska är relativt svagt, anser jag att det är viktigt att undersöka vilka faktorer som kan bidra till inlärnarnas motivation och engagemang för svenskinläringen. Undersökningen kan hjälpa svensklärare (och språklärare överhuvudtaget) att förstå studerandes synvinkel på motivation och olika faktorer som motiverar respektive inte motiverar studerandena.

Kontexten i min undersökning är ett språkcenter vid ett finländskt universitet. Språkcenterundervisningen skiljer sig innehållsligt tämligen mycket från språkundervisningen i grundskolan eller på gymnasiet: den är mycket praktisk och arbetslivsinriktad. Detta betyder

att tyngdpunkten ligger i sådana språkkunskaper som behövs inom ett särskilt utbildningsområde och i det framtida arbetslivet. Undervisningen utgår således från konkreta behov (se vidare 5.1). Enligt tidigare undersökningar är relevanta och autentiska uppgifter och nyttoaspekten sådana faktorer som kan bidra till inlärnarnas motivation. Svenskundervisningen vid språkcentret kan därmed anses vara motiverande för studerandena, men det intressanta är om studerandena tänker på liknande sätt.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur universitetsstuderande uppfattar motivation och vad de anser vara motiverande i svenskundervisningen. Eftersom motivation är ett komplicerat begrepp, är jag intresserad av att veta hur studerandena uppfattar begreppet och vilka faktorer som allmänt taget kan påverka deras inlärningsmotivation. Tyngdpunkten i min undersökning ligger dock i själva undervisningssituationen, dvs. jag är speciellt intresserad av att veta vilka typer av uppgifter och arbetssätt som bidrar till respektive försvagar studerandenas motivation att lära sig svenska och vad detta beror på. Dessutom vill jag ta reda på vilken roll olika typer av yttre respektive inre faktorer spelar för studerandenas motivation. De forskningsfrågor som jag vill få svar på är följande:

1. Vilka faktorer påverkar universitetsstuderandenas inlärningsmotivation?
2. Vilken typ av svenskundervisning motiverar respektive inte motiverar studerandena och varför?
3. Vilken roll spelar de olika yttre omständigheterna respektive studerandenas egen insats när det gäller studerandenas motivation att lära sig svenska?

Det finns ett antal undersökningar om högskolestuderandes motivation. Flera undersökningar som handlar om motivation och språkundervisning i högskolekontexten betraktar ämnet på en tämligen allmän nivå och därför vill jag ta en lite mer praktisk synvinkel på ämnet. Jag anser att den här typen av undersökningar är viktiga eftersom de kan hjälpa lärare att förstå vad studerandena tänker om motivation och vad enligt studerandena är motiverande svenskundervisning. Som redan konstaterat verkar attityder till svenska ofta vara tämligen negativa, vilket kan ha en negativ inverkan på inlärnarnas motivation att lära sig svenska. Därför är det viktigt att ta reda på om det finns sådana faktorer som skulle kunna bidra till inlärnarnas motivation och som lärarna skulle kunna ta hänsyn till i svenskundervisningen. Utöver lärarna

kan undersökningen hjälpa även studerandena att bli mer medvetna om vilka faktorer som påverkar deras motivation och på vilket sätt.

## **1.2 Material och metod**

Denna undersökning kan karaktäriseras som kvalitativ fallstudie som innehåller vissa kvantitativa inslag. Undersökningsmaterialet har samlats in vid ett universitet i Finland. För att trygga informanternas anonymitet nämner jag varken staden eller namnet på universitetet. Som informanter har jag tre svensklärare samt 84 universitetsstudenter som representerar fyra olika utbildningsområden. Informanterna har uppmärksammats om att deltagandet är frivilligt. Dessutom har jag informerat informanterna om vad syftet med undersökningen är samt hur det insamlade materialet kommer att användas och behandlas. Materialet för undersökningen har samlats in med hjälp av tre olika metoder: observation, intervju och ett elektroniskt frågeformulär. Genom att observera svenskundervisningen samt att intervjua svensklärarna vid språkcentret har jag samlat in bakgrundsinformation om svenskstudierna och svenskundervisningen vid språkcentret. Det huvudsakliga materialet för denna undersökning består dock av studerandenas uppfattningar om motivation och motiverande svenskundervisning. Dessa uppfattningar har jag tagit reda på med hjälp av ett elektroniskt frågeformulär.

Jag har observerat svenskundervisningen för att få en överblick över svenskundervisningen vid språkcentret. Jag har börjat observera undervisningen genast i början av den obligatoriska kursen och observerat sammanlagt 12 lektioner under kursen. Jag har syftat till att observera flera undervisningsgrupper av varje lärare. Avsikten med observationen har varit att ta reda på hur svenskundervisningen vid språkcentret i praktiken är, dvs. vilka slags undervisningsmaterial, uppgifter och arbetssätt som används i undervisningen. Som grund för observationen har jag utnyttjat ett observationsschema där jag har antecknat mina iakttagelser. Jag har observerat bl.a. vilka typer av muntliga och skriftliga uppgifter studerandena gör under lektionerna, på vilket sätt de arbetar (individuellt, parvis eller gruppvis) samt vilken roll studerandena respektive läraren har i undervisningssituationen.

För att komplettera mina observationer har jag intervjuat svensklärarna vid språkcentret i fråga. Intervjun kan anses vara semistrukturerad i och med att den innehåller ett antal öppna frågor som lärarna kan svara på enligt sin egen kännedom och sina egna erfarenheter. Jag har ställt

samma frågor till varje lärare, men ordningen har varierat beroende på vilka synpunkter lärarna har tagit upp i sina svar. En intervju varar ungefär 10–15 minuter. Intervjufrågorna handlar huvudsakligen om svenskundervisningen vid språkcentret, dvs. vad som ingår i den obligatoriska kursen i svenska samt hur svenskundervisningen genomförs i praktiken (t.ex. vilka typer av uppgifter och arbetssätt undervisningen består av). Dessutom finns det en fråga som handlar om studerandenas motivation. Syftet med denna fråga har varit ta reda på vilka typer av uppgifter som enligt lärarnas egna erfarenheter verkar motivera studerandena. För att ha en möjlighet att återkomma till intervjuerna och ordentligt sätta mig in i lärarnas svar har jag spelat in intervjuerna. Jag har lyssnat igenom intervjuerna flera gånger och gjort anteckningar om lärarnas svar. Jag anser att det inte har varit nödvändigt att noggrant transkribera innehållet i intervjuerna eftersom jag koncentrerar mig på olika teman och synpunkter som kommer fram i lärarnas svar. Med andra ord är *det som* lärarna säger viktigare än *hur* de säger.

Det huvudsakliga undersökningsmaterialet har samlats in med ett elektroniskt frågeformulär. Syftet med detta frågeformulär har varit att kartlägga studerandenas tankar om motivation på en mer allmän nivå samt deras uppfattningar om vilka faktorer som motiverar respektive inte motiverar dem i svenskundervisningen. Jag bestämde mig för att använda ett frågeformulär i stället för en intervju eftersom det kan vara lättare för studerandena att uttrycka sina åsikter och tankar när de inte behöver göra det framför intervjuaren eller andra studerande. De andra deltagarna i intervjusituationen (antingen intervjuaren eller de andra informanterna) kan ibland påverka informanternas svar till exempel på det sättet att de inte vågar säga allt som de tänker. Om det finns andra personer närvarande, kan informanten lätt börja fundera på vad de andra tänker om hen eller hens åsikter, vilket kan leda till att hen försöker svara på ett ”lämpligt” sätt. (Se t.ex. Alvehus 2013.)

Frågeformuläret har utarbetats med hjälp av Google Forms, vilket betyder att det kan delas ut genom en länk. Materialinsamlingen genomfördes i samarbete med svensklärarna. Vi kom överens om att studerandena kan fylla i enkäten under någon lektion. Innan den ifrågavarande lektionen ägde rum, skickade jag länken till enkäten till läraren som i sin tur delade ut länken via Moodle. Studerandena svarade på enkäten på sina egna apparater (t.ex. via datorn eller surfplattan). Jag var också själv med på lektionen och berättade lite om min undersökning och frågeformuläret innan studerandena började fylla i det. I och med att jag var på plats, hade studerandena möjlighet att ställa frågor om något i frågeformuläret blev oklart.

Frågeformuläret innehåller huvudsakligen öppna frågor men även några frågor med fasta svarsalternativ. Som bakgrundsinformation har jag bitt studerandena att uppskatta sina egna kunskaper i svenska på skalan 1–5 där 1 står för ”svaga kunskaper” och 5 för ”utmärkta kunskaper”. Den första delen av frågeformuläret handlar om motivation på en mer allmän nivå, dvs. hur studerandena uppfattar begreppet motivation samt vilka faktorer de anser påverka deras inlärningsmotivation. Den andra delen fokuserar däremot på motivation och svenskstudier i högskolekontexten. Först har jag bitt studerandena att fundera på hur viktigt de anser det vara att studera svenska på högskolenivå. Syftet med denna fråga har varit att kartlägga den allmänna inställningen till svenska och svenskstudier. Dessutom har jag frågat studerandena hur svenskstudierna vid språkcentret skiljer sig från deras tidigare svenskstudier. Därefter har jag bitt dem att uppskatta hur mycket följande faktorer påverkar deras motivation att lära sig svenska: eget intresse för ämnet, egen färdighetsnivå (dvs. kunskaper i ämnet), läraren och hans agerande samt själva undervisningen. Betydelsen av dessa faktorer uppskattas på skalan 1–5 där 1 står för ”ingen betydelse” och 5 för ”en mycket stor betydelse”. De sista frågorna i enkäten är öppna och handlar om själva svenskundervisningen. Syftet med dessa frågor har varit att ta reda på vilka slags övningar och aktiviteter studerandena anser som motiverande och meningsfulla respektive inte särskilt motiverande och varför.

Svaren på frågeformuläret har analyserats genom att använda kvalitativ innehållsanalys. Analysmetoden i undersökningen kan karakteriseras som en kombination av en teori- och materialstyrd analysmetod. Detta betyder att analysen utgår från undersökningsmaterialet, men de teman och begrepp som kommer fram i materialet förknippas med en viss teoretisk bakgrund. Det finns dock ingen bestämd teoretisk modell som testas i analysen utan den teoretiska referensramen baserar sig på olika teorier och undersökningar om ämnet. Typiskt för denna analysmetod är att utnyttja färdiga överordnade kategorier som baserar sig på olika teorier och tidigare undersökningar om ämnet och komplettera dessa kategorier (dvs. konstruera underordnade kategorier) utifrån undersökningsmaterialet. (Tuomi & Sarajarvi 2009: 117–120.) Analysen är huvudsakligen kvalitativ men innehåller även vissa kvantitativa inslag i och med att antalet olika typer av svar på flervalsfrågorna räknas och presenteras i siffror.

För att sätta mig in i undersökningstemat har jag bekantat mig med litteratur och undersökningar som handlar om motivation, speciellt i en pedagogisk kontext. Utifrån litteraturen och tidigare forskning har jag samlat ihop olika teoretiska synsätt på motivation och språkinläring samt kategoriserat olika faktorer som kan anses påverka inläranas motivation (se vidare 3). Dessa



utgör den teoretiska referensramen för min undersökning. Analysprocessen har jag börjat med att läsa igenom studerandenas svar en fråga åt gången och göra anteckningar om svaren. Därefter har jag plockat fram sådana aspekter som är relevanta för min undersökning, dvs. reducerat undersökningsmaterialet. Detta är ofta den första fasen när man använder kvalitativ innehållsanalys som analysmetod. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–111.) Efter att ha gjort anteckningar har jag letat efter gemensamma drag i materialet och kategoriserat studerandenas svar. Dessutom har jag plockat fram exempel på studerandenas svar för att komplettera och åskådliggöra analysen. Exempelen har översatts från finska till svenska. Jag har använt allmänspråket i mina översättningar även om det ursprungliga finskspråkiga citatet skulle ha innehållit talspråkliga uttryck. Till slut har jag jämfört mina resultat med den teoretiska referensramen, dvs. fäst uppmärksamhet på om det finns likheter respektive skillnader mellan mina resultat och tidigare forskning och teorier om motivation.

### **1.3 Tidigare forskning**

Motivation är ett omfattande tema som har undersökts mycket. Speciellt motivation i en pedagogisk kontext är ett väl utforskat ämnesområde. Det finns ett antal undersökningar som handlar om motivation och språkstudier på högskolenivå eller som åtminstone delvis tangerar temat. När det gäller språkstudier och språkundervisning inom högre utbildning i Finland är bl.a. Taina Juurakko-Paavola och Ritva Kantelinen sådana namn som kan lyftas fram. Både Juurakko-Paavola och Kantelinen har forskat i språkstudier vid yrkeshögskolor och deltagit i olika projekt som har syftat till att utveckla språkundervisningen vid yrkeshögskolor och universitet. Ett av dessa projekt är KORU-projektet vars syfte har varit att utveckla och likrikta bedömningen av kunskaper i svenska på högskolenivå genom att göra bedömningskriterier tydligare. Dessutom har Juurakko-Paavola genomfört ROKK-projektet tillsammans med svensklärare från olika yrkeshögskolor och universitet i Finland. Syftet med projektet har varit att pedagogiskt utveckla svenskundervisningen vid universitet och yrkeshögskolor. (Se vidare 4.2.)

Taina Juurakko-Paavola (2011) har undersökt yrkeshögskolestuderandes kunskaper i svenska samt deras motivation att studera svenska. Juurakko-Paavola är intresserad av att ta reda på om det finns skillnader mellan olika grupper, dvs. om sådana faktorer som kön, tidigare utbildning eller utbildningsområde påverkar studerandes kunskaper och motivation. Av undersökningen framgår att dessa tre bakgrundsfaktorer tydligt påverkar studerandenas kunskaper i svenska

samt deras motivation att studera svenska. Resultaten visar att kvinnliga studerande har både bättre kunskaper i svenska och högre motivation att studera svenska än manliga studerande. Dessutom verkar studerande med gymnasieutbildning ha bättre kunskaper i svenska och högre motivation att studera svenska än studerande med yrkesinriktad grundutbildning. Enligt resultaten spelar även utbildningsområdet en roll för studerandenas kunskaper och motivation. Studerandena inom teknik verkar ha de svagaste kunskaperna i svenska och en relativt svag motivation att studera svenska, medan de som studerar till exempel företagsekonomi eller turism har en betydligt högre motivation och bättre kunskaper i svenska. (Juurakko-Paavola 2011: 65–74.)

Camilla Jauhojärvi-Koskelo och Åsa Palviainen (2011) har undersökt vilka slags kunskaper finskspråkiga universitetsstuderande har i svenska samt hur de förhåller sig till att studera svenska. Resultaten visar att över hälften av studerandena inte har uppnått den färdighetsnivå som de förutsätts befinna sig på när de börjar den obligatoriska kursen i svenska. Av undersökningen framgår att det finns ett samband mellan könet och färdighetsnivån: såsom Juurakko-Paavolas (2011) undersökning ovan, visar även denna undersökning att kvinnliga studerande har bättre kunskaper i svenska än manliga studerande. Dessutom visar resultaten att studerandena vid IT-fakulteten har svagare kunskaper i svenska än studerandena vid andra fakulteter. Allmänt taget verkar studerandena ha en relativt positiv inställning till att studera svenska. Kvinnliga studerande verkar ha en högre motivation att studera svenska än manliga studerande. Jauhojärvi-Koskelo och Palviainen (2011) konstaterar att motivation och goda kunskaper i språket ofta hänger ihop med varandra. Ändå påpekar de att det är svårt att säga om motivation leder till goda kunskaper eller om känslan av att man behärskar ett språk bra leder till att man blir mer motiverad. (Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011: 85–101.)

Ritva Kantelinen och Riitta Mertanen (2007) har redigerat en publikation med flera undersökningar om språkstudier och språkundervisningen vid yrkeshögskolor. Alla undersökningar som ingår i publikationen betraktar temat ur yrkeshögskolestuderandes synvinkel. Maria Komarova och Heini Tiainen (2007) har studerat yrkeshögskolestuderandes uppfattningar om de språkstudier som ingår i deras utbildning. Som informanter har Komarova och Tiainen företagsekonomistuderande som har studerat ryska som det andra obligatoriska språket. Resultaten visar att studerandena förhåller sig huvudsakligen positivt till sina språkstudier. Studerandena anser att motiverade, uppmuntrande och yrkeskunniga språklärare samt varierande och moderna undervisningsmetoder är de viktigaste grunderna till att

språkinläringen har varit en positiv upplevelse. Av undersökningen framgår att studerandena upplever språkstudierna allmänt taget som meningsfulla. Enligt studerandena beror detta på att språkstudierna är praktiska och koncentrerar sig på sådana teman som är väsentliga för deras eget utbildningsområde. Dessutom verkar studerandena vara mycket medvetna om språkkunskapers betydelse i det framtida arbetslivet. (Komarova & Tiainen 2007: 22–32.)

Youjin Ruan, Xiaoju Duan och Xiang Yun Du (2015) har undersökt motivation och språkinläring vid Aalborgs universitet i Danmark. Som informanter har Ruan m.fl. universitetsstuderande som studerar kinesiska som främmande språk. Syftet med undersökningen är att ta reda på vad som motiverar universitetsstuderande, och mer specifikt vilka typer av uppgifter studerande anser som motiverande. Resultaten visar att sådana uppgifter som ger inlärarna glädje och tillfredsställelse samt stärker deras självförtroende ofta anses som motiverande. Det är därmed viktigt att anpassa uppgifterna efter inlärnarnas färdighetsnivå. Dessutom anser studerandena att social interaktion och kooperativa arbetsätt gör språkinläringen mer motiverande. Av undersökningen framgår ytterligare att det är viktigt att integrera kulturella element i språkundervisningen bl.a. genom att använda autentiskt material. Enligt resultaten ökar detta studerandenas intresse för språkinläringen. (Ruan, Duan & Du 2015: 170–184.)

Humera Nawaz, Muhammad Amin och Ijaz Ahmed Tatla (2015) har i sin undersökning tagit reda på vilka faktorer som kan påverka motivationen att lära sig engelska på universitetsnivå. Informanterna i denna undersökning är pakistanska universitetsstuderande som studerar engelska som andraspråk. Resultaten visar att det finns flera olika faktorer som kan påverka studerandenas inlärningsmotivation. För det första verkar studerandena ha olika integrativa och instrumentella motiv för språkinläringen. Många informanter anger att de studerar engelska på grund av att det kan öka deras kulturella kompetens samt att de upplever att de kan ha nytta av språket i det framtida arbetslivet. Dessutom kommer det fram att studerandenas attityder till och intresse för engelska samt deras språkliga självförtroende är sådana faktorer som kan påverka deras motivation. Studerandena anger att även engelskans status som ett uppskattat språk samt lärarens eller familjens åsikter om engelskans betydelse har påverkat deras motivation att lära sig språket. Det finns dock vissa faktorer som har haft en negativ inverkan på studerandenas inlärningsmotivation. Dessa faktorer hänger ihop med institutionen, läraren, inlärningsmiljön samt undervisningsmetoder- och material. Studerandena anger att de inte har

varit nöjda med bl.a. läraren eller de undervisningsmetoder som har använts, vilket har försvagat deras motivation. (Nawaz, Amin & Tatla 2015: 103–113.)

Man kan konstatera att det finns flera olika faktorer som kan påverka motivationen att lära sig ett språk. Dessa faktorer kan hänga ihop med själva inläraren (t.ex. kön, attityder, intresse och självförtroende) eller med inläringssituationen och -miljön (t.ex. lärare, undervisningsmetoder och arbetssätt). Dessutom kan inlärarna ha olika instrumentella motiv för sin språkinläring. Med andra ord kan inläraren anse språkinläringen som mer motiverande och meningsfull om hen upplever att det är nyttigt att lära sig språket med tanke på framtiden. När det gäller själva undervisningssituationen är uppmuntrande och sakkunniga lärare samt varierande uppgifter och arbetssätt sådana faktorer som kan öka inlärarnas motivation. Utöver detta spelar autentiska övningar med ett relevant ämnesinnehåll samt social interaktion mellan inlärarna en viktig roll i att göra undervisningen mer motiverande.

## 2 Olika synsätt på inläring och undervisning

Uppfattningar om undervisning och inläring har varierat och utvecklats genom tiderna. Detta kapitel handlar om olika teoretiska synsätt speciellt på språkundervisning och -inläring. Först behandlar jag olika språkinläringsteorier och deras inverkan på språkundervisning. I det andra avsnittet redogör jag för olika inlärningsstilar och -strategier.

### 2.1 Teoretiska och metodologiska tendenser i språkundervisning

Språkinläringsteorier kan allmänt taget delas in i två huvudkategorier: psykolingvistiska och sociolingvistiska teorier. Psykolingvistiska teorier betraktar inlärningsprocessen ur individens synvinkel, dvs. tyngdpunkten ligger i vad som händer hos individen under inlärningsprocessen. Till den här kategorin hör bl.a. olika nativistiska teorier som betonar individens infödda förmåga att lära sig språk samt olika kognitiva teorier som fäster vikt vid olika kognitiva processer, såsom minne, tänkande och informationsbehandling, i språkinläringen. Sociolingvistiska teorier betonar däremot betydelsen av den sociala omgivningen i inlärningsprocessen. (Järvinen 2014a: 69–78.)

Den behavioristiska inläringssynen hör till den senare kategorin, dvs. till sociolingvistiska teorier. Denna syn var länge den dominerande tendensen inom språkundervisningen på 1900-talet. Den behavioristiska inläringssynen betonar betydelsen av stimulus- och responskedjor. Detta betyder att undervisningen baserar sig på mekanisk upprepning som leder till betingning. Typiskt för denna syn är att inläraren ses som en tämligen passiv mottagare som läraren överför information till. Undervisningen är lärarledd och läraren har hela tiden kontroll över inläringen och undervisningssituationen. Ett exempel på en undervisningsmetod som följer dessa behavioristiska principer är den audiolingvala metoden. Denna metod betonar mekanisk upprepning i form av muntliga övningar, dvs. inlärarna upprepar olika fraser enligt lärarens modell tills fraserna automatiseras. I den audiolingvala metoden är det viktigt att språket indelas i små enheter samt att språkinläringen följer ett visst förutbestämt mönster. (Hentunen 2004: 5–6; Järvinen 2014a: 78–79.)

På 1950-talet började forskarna koncentrera sig på de olika processer som pågår i hjärnan. Detta ledde så småningom till en ny syn på inläring, den kognitiva inläringssynen. Enligt denna

syn handlar inlärningen om utvecklingen av olika kognitiva processer, såsom minne, tänkande och problemlösningsförmåga. Inlärningen började ses som en flerdimensionell process där inläraren har en aktiv roll. Dessutom började man fästa uppmärksamhet på hur inlärarens erfarenheter, känslor, attityder och värderingar påverkar inlärningsprocessen. (Hentunen 2004: 5–6.)

Under 1990-talet började den så kallade sociokulturella inläringssynen få allt mer fotfäste i språkundervisningen. Enligt denna syn lär man sig språket genom att använda det i olika situationer som kräver social interaktion, dvs. den sociala omgivningen spelar en stor roll i språkinlärningen. Dessutom började språket ses som kommunikationsmedel snarare än bara som föremål för undervisningen. Principerna för den sociokulturella inläringssynen har tillämpats bl.a. i kommunikativ språkundervisning och uppgiftsbaserad språkundervisning. Båda undervisningsmetoderna betonar meningsfull språkanvändning i autentiska kommunikationssituationer samt social interaktion mellan inlärarna. Språkundervisningen utgår därmed från konkreta kommunikationsbehov och uppgifterna motsvarar sådana kommunikationssituationer som man kan stöta på i det vardagliga livet. I uppgiftsbaserad språkundervisning utgör uppgifterna ofta mer omfattande helheter som kräver även andra än rent språkliga färdigheter, t.ex. problemlösningsförmåga och förmåga att bedöma. Utöver den sociokulturella inläringssynen har även den humanistiska synen på inlärningen påverkat dessa undervisningsmetoder. Enligt den humanistiska synen borde inläraren ses som helhet, dvs. att både hens intellektuella och hens affektiva förutsättningar tas hänsyn till. Den humanistiska inläringssynen betonar därtill inlärarens individualitet och personlighet i undervisningssituationen. (Järvinen 2014a: 83–87; Järvinen 2014b: 101–107.)

Den sociala vändning som beskrivs ovan är aktuell än idag. Dagens språkundervisning präglas av den sociokonstruktivistiska inläringssynen som har tagit intryck bl.a. av den sociokulturella och den humanistiska synen på språkinlärningen. En viktig utgångspunkt i denna syn är att inläraren konstruerar information genom att integrera den nya informationen med de kunskaper som hen redan har. Inläraren ses som aktiv skapare som ständigt konstruerar och bearbetar information. Utöver inlärarnas aktiva roll är den sociala interaktionen mellan inlärarna en viktig aspekt i den sociokonstruktivistiska inläringssynen, vilket syns till exempel i att olika kooperativa arbetssätt föredras i undervisningen. När inlärarna samarbetar, lär de sig viktiga sociala kunskaper, och utöver detta tar de ansvar både för sin egen och för andras inläring. Lärarens uppgift i undervisningssituationen är att handleda, stödja och uppmuntra inlärarna.

Detta betyder att undervisningen inte är så lärarledd utan syftet är att aktivera inlärarna. Dessutom betonar den konstruktivistiska inlärningssynen att varje inlärare är en individ som lär sig på sitt eget sätt. Därför är det viktigt att läraren använder varierande arbetssätt och hjälper inlärarna att hitta sådana inlärningsstrategier och studietekniker som passar bäst för dem. (Hentunen 2004: 6–7.)

Sammantaget kan konstateras att dagens språkundervisning inte baserar sig på en viss inlärningssyn utan kombinerar flera olika språkinlärningsteorier och undervisningsmetoder. Det finns ändå vissa drag som kännetecknar språkundervisningen idag. För det första ses inläraren som en individ, dvs. läraren borde ta hänsyn till att inlärarna är olika och att de kan lära sig på olika sätt. Dessutom betonas inlärarnas aktiva och autonoma roll i undervisningssituationen. Detta betyder att undervisningen inte är så lärarledd utan syftar till att aktivera inlärarna och ge dem en möjlighet att ta ansvar för sin inläring. Utöver detta är autentiska och meningsfulla språkanvändningssituationer samt social interaktion mellan inlärarna viktiga aspekter i dagens språkundervisning. (Järvinen 2014b: 110–112.) De ovannämnda faktorerna är sådana som enligt flera undersökningar spelar en viktig roll för inlärningsmotivation (se vidare 3).

## **2.2 Olika inlärare**

Forskningen visar att det finns flera individuella faktorer som kan påverka ens inläring. Som redan konstaterat, har olika inlärare olika sätt att lära sig. När det gäller olika inlärningsstilar, tar man ofta upp tre kategorier: visuella inlärare, auditiva inlärare och kinestetiska inlärare. Auditiva inlärare lär sig bäst genom hörselsinnet, dvs. de koncentrerar sig gärna på att lyssna på vad som berättas om olika ämnen. Visuella inlärare stödjer sig däremot på synsinnet: de läser gärna olika texter och har ofta nytta av till exempel bilder, figurer, färger och former, dvs. hur olika objekt ser ut. Den kinestetiska inlärningsstilen i sin tur baserar sig på fysisk rörelse och aktivt deltagande. Kinestetiska inlärare lär sig bäst när de själva får göra något konkret. (Pietilä 2014: 61–62.)

Utöver kategoriseringen ovan förekommer det individuella skillnader i hur inlärare uppfattar helheter samt vad inläringen utgår ifrån. Sådana inlärare som uppfattar information som större helheter kallas för holistiska inlärare. För en holistisk inlärare är det ofta lättare att se den bredare helhetsbilden, medan enstaka detaljer kan lätt bli otydliga. Om inläraren däremot lättare

upptäcker mindre detaljer, är det fråga om en analytisk inlärare. Analytiska inlärare utgår således från detaljer och därför tar det ofta mer tid att uppfatta större helheter. Dessutom är det möjligt att göra en skillnad mellan deduktiv och induktiv inlärningsstil. I den deduktiva inlärningsstilen utgår inläraren från allmänna regler som sedan tillämpas i enstaka fall. Den induktiva inlärningsstilen fungerar tvärtom, dvs. inläraren utgår från enstaka fall och exempel som hen sedan funderar på och utnyttjar för att göra mer allmänna regler eller generaliseringar. Speciellt i den konstruktivistiska språkundervisningen (se föregående avsnitt) föredras den induktiva inlärningsstilen eftersom inlärarna då får en möjlighet att själva processa information, inse och dra slutsatser samt att bilda regler i stället för att de skulle få färdiga regler att utgå ifrån. (Pietilä 2014: 61–62.)

Olika inlärningsstilar är starkt kopplade med inlärningsstrategier. Dessa är olika strategier som inläraren kan använda för att underlätta sin inlärnning och göra den mer effektiv. I dagens undervisning spelar olika inlärningsstrategier en allt större roll i och med att inlärarnas autonoma roll betonas. Inlärarnas autonomi handlar om att inlärarna har en möjlighet att påverka och ta ansvar för sin inlärnning samt att känna igen och utnyttja sina styrkor som inlärare och därigenom hitta sådana inlärningsätt som är lämpliga för dem. (Se t.ex. Hentunen 2004: 31.)

Inlärningsstrategier kan vara direkta eller indirekta beroende på om de konkret hänger ihop med inlärningsuppgiften eller om de på ett mer indirekt sätt är kopplade till inlärnningen, t.ex. planeringen av uppgiften. Vidare kan inlärningsstrategier delas in i tre grupper: metakognitiva, kognitiva och socioaffektiva strategier. Metakognitiva inlärningsstrategier är indirekta och hänger ihop med planeringen, reflekteringen och bedömningen av ens egen inlärnning. Kognitiva strategier tar däremot direkt fasta på inlärningsuppgiften. I språkinlärnningen kan kognitiva strategier handla till exempel om hur inläraren behandlar olika texter eller övar ordförrådet. Dessutom kan inläraren använda socioaffektiva strategier som hänger ihop med social interaktion och samarbete. När inläraren till exempel stödjer sig på andra inlärare, dvs. ber någon om råd eller hjälp för att lösa en uppgift, är det fråga om socioaffektiva strategier. (Pietilä 2014: 64–65.)

I en inlärningsgrupp finns det således ofta olika typer av inlärare. Inlärarnas inlärningsstilar är inte nödvändigtvis helt entydiga utan snarare kombinationer av olika drag. Läraren kan ta hänsyn till olika inlärningsstilar genom att använda varierande och mångsidiga



undervisningsmetoder och arbetssätt. Varierande undervisning ger inlärarna en möjlighet att pröva och bekanta sig med olika sätt att arbeta och lära sig, vilket därigenom kan bidra till att de hittar sådana inlärningssätt och -strategier som passar dem.

## 3 Motivation i en pedagogisk kontext

Detta kapitel handlar om motivation och dess olika dimensioner. Först betraktar jag begreppet motivation på en mer allmän nivå. Därefter redogör jag för olika teoretiska synsätt på motivation och språkinlärning och till sist koncentrerar jag mig närmare på olika faktorer som kan påverka inlärningsmotivation. Jag har indelat dessa faktorer i två grupper: först behandlar jag sådana faktorer som har med inläraren att göra och därefter olika faktorer som anknyter till undervisningssituationen.

### 3.1 Motivation som begrepp

Motivation är ett komplicerat begrepp som innehåller flera olika dimensioner. Därför är det omöjligt att definiera begreppet enkelt och entydigt. Motivation är ett fenomen som redan länge har intresserat forskare. Det finns ett stort antal olika motivationsteorier som närmar sig fenomenet ur olika synvinklar. Även om dessa teorier analyserar och beskriver de olika delområden som motivation kan anses bestå av ger de inga entydiga eller heltäckande definitioner av motivation. (Dörnyei 2001: 4.)

Enligt forskare kan motivation anses vara ett överordnat begrepp som inbegriper flera olika, mycket varierande betydelser. Det som dock verkar vara allmänt accepterat är att motivation är något som styr vårt beteende. Den har en inverkan på hur vi riktar vårt agerande, dvs. vilka aktiviteter vi riktar vår energi mot och med vilken intensitet detta sker. Med andra ord inverkar motivation på *varför* man bestämmer sig för att göra något, *hur länge* man vill fortsätta med det och *hur mycket* man är redo att satsa på det. (Se t.ex. Peltonen & Ruohotie 1992: 16–17, Dörnyei 2001: 1–4.)

Schunk m.fl. (2008) redogör för olika tecken som kan anses visa att individen är motiverad. Dessa tecken hänger ihop med hur individen agerar och betar sig. För det första kan *valet av aktiviteten* tyda på att individen är motiverad. Om inläraren har möjlighet att välja mellan olika aktiviteter eller uppgifter, väljer hen sannolikt en sådan uppgift som hen är intresserad av, dvs. valet kan visa vad inläraren har motivation för. För det andra är individens *insats* och *uthållighet* ofta tecken på hens motivation. En motiverad individ är vanligtvis redo att satsa på en viss uppgift, dvs. att ägna sin tid och energi åt uppgiften även om den är krävande och hen möter

motgångar. Till sist kan individens prestation anses vara ett tecken på hens motivation: när individen gör sådana uppgifter som intresserar hen och som hen vill satsa på, är det mer sannolikt att inläraren uppnår goda resultat. (Schunk, Pintrich & Meece 2008: 11–13.)

Motivation kan indelas i *inre* och *yttre* motivation beroende på om de motiv som styr individens agerande kommer inifrån eller utifrån. Om en individ har inre motivation, vill hen fullgöra en viss aktivitet eftersom det känns meningsfullt och intressant. Individen behöver således ingen yttre belöning utan aktiviteten i sig har ett egenvärde. Yttre motivation är däremot ofta beroende av omgivningen, dvs. motivationen kommer utifrån. Det är således yttre belöningar som styr individens agerande. I undervisningssituationen kan till exempel det att inläraren får ett bra betyg eller att kursen blir godkänd fungera som yttre belöningar. Det kan ändå vara svårt att göra en skillnad mellan inre och yttre motivation i själva undervisningssituationen eftersom dessa två kan förekomma samtidigt och också komplettera varandra. Dessutom kan både inre och yttre motivation variera beroende på situationen eller individen. (Peltonen & Ruohotie 1992: 18–20; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 236–238.)

Enligt Dörnyei (2001) kan motivation karakteriseras snarare som en process än en stabil egenskap. Detta betyder att motivation kan variera beroende på tid, plats eller situation. Även Matti Peltonen och Pekka Ruohotie (1992) betonar motivationens dynamiska och situationsbundna karaktär. Motivation är därmed ofta tämligen kortvarig och kan vara förknippad med en situation åt gången. Denna egenskap skiljer motivation från attityder: en attityd karakteriseras ofta som en tillägnad, tämligen stabil egenskap hos en människa. En attityd är ens sätt att tänka, uppfatta och känna samt att förhålla sig till olika fenomen. Attityder har en stark inverkan på hur individen agerar och beter sig, och därför verkar attityder och motivation vara starkt kopplade med varandra. (Cardelús 2016: 52–53; Dörnyei 2001: 19–21; Peltonen & Ruohotie 1992: 17–18, 39–40.)

Schunk m.fl. (2008) diskuterar även relationen mellan motivation och intresse. Begreppen är innehållsligt relativt nära varandra och det kan ibland vara svårt att göra en skillnad mellan dem. Enligt Schunk m.fl. är intresse inte en typ av motivation utan snarare en faktor som kan påverka motivation. Om inläraren är intresserad av en viss aktivitet eller uppgift, bidrar det ofta till hens motivation att engagera sig för den. Intresse kan indelas i två typer: personligt intresse och situationellt intresse. Personligt intresse handlar om ett relativt stabilt intresse för ett visst ämne eller område, medan situationellt intresse är mer tillfälligt och situationsbundet, dvs. det

kan variera beroende på kontexten. Schunk m.fl. poängterar att varken personligt eller situationellt intresse har något entydigt samband med inre eller yttre motivation: oavsett om inläraren har ett personligt eller ett situationellt intresse för ett visst ämne, kan de motiv som ligger bakom hans agerande vara inre eller yttre. (Schunk, Pintrich & Meece 2008: 236–238.)

### **3.2 Motivation och språkinläring – teoretiska synpunkter**

Motivation kan betraktas ur olika teoretiska inriktningar. Här redogör jag för sådana inriktningar som på något sätt gäller relationen mellan motivation och språkinläring. Olika tendenser har dominerat inom motivationsforskningen under olika tider. Den socialpsykologiska synen på motivation och språkinläring var den dominerande tendensen från 1950-talet ända till 1990-talet. Viktiga namn i detta sammanhang är bl.a. socialpsykologerna Robert Gardner, Wallace Lambert och Richard Clément som har forskat i motivation och språkinläring speciellt i Kanada. (Dörnyei 2001: 15.)

Utgångspunkten för den socialpsykologiska synen är att uppfattningar om och attityder till olika språk och språk användare, dvs. olika språkgemenskaper, kan ha en stark inverkan på motivationen att lära sig dessa språk. De värden som förknippas med olika språk spelar således en viktig roll i denna syn. Enligt Gardners (1972) teori är det möjligt att skilja mellan två typer av motivation: integrativ och instrumentell motivation. Integrativ motivation handlar om att inläraren är intresserad av ett språk och dess talare samt kulturen som anknyter till språket. En integrativt motiverad inlärare förhåller sig positivt till målspråket och språkgemenskapen och vill ofta till och med identifiera sig med språkets talare. Språket har således ett integrativt värde för språkinläraren. Instrumentell motivation handlar däremot om att inläraren lär sig språket för att uppnå något annat mål. Språket har då ett instrumentellt värde, dvs. inläraren riktar sitt intresse mot vilken nytta hen kan ha av att hen lär sig språket. Gardner (1972) betonar betydelsen av integrativ motivation men senare undersökningar har visat att även instrumentella motiv kan vara effektiva med tanke på språkinläringen. (Pietilä 2014: 49–50; Dörnyei 2001: 15–16.)

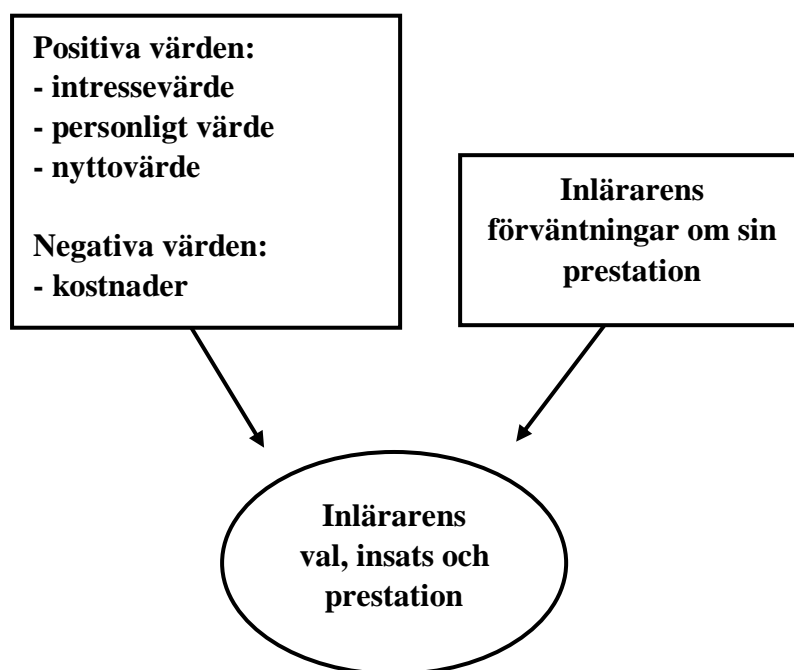
På 1990-talet började den så kallade kognitiva synen få allt mer fotfäste inom motivationsforskningen. Den socialpsykologiska synen på motivation kritiserades för att den koncentrerade sig för mycket på den sociokulturella dimensionen och inte tog tillräckligt hänsyn till andra aspekter förknippade med motivation. Genom den kognitiva synen började

forskare vid sidan av den sociala dimensionen även betrakta andra delområden. Speciellt inlärarens uppfattningar om sig själv som inlärare och betydelsen av själva inläringssituationen var sådana aspekter som betonades allt mer. Indelningen mellan inre och yttre motivation (se 3.1) anknyter starkt till kognitiva motivationsteorier. Som tidigare diskuterat handlar inre motivation om att individen gör något för dess egen skull: inläraren kan till exempel lära sig ett språk eftersom hen är intresserad av språket och inläringen ger en glädje. Inläringen och behärsningen av språket kan därmed anses ha ett egenvärde. Yttre motivation handlar däremot om att inlärarens motiv för eller orsaker till språkinläringen kommer utifrån. Yttre motivation förknippas ofta med instrumentell motivation, medan integrativ motivation anses ha ett visst samband med inre motivation. När det gäller motivationens betydelse för inläringen anses inre motivation ofta vara effektivare än yttre motivation. Detta betyder dock inte att yttre motiv för inläringen inte kunde fungera effektivt (Dörnyei 2001: 16–17; Pietilä 2014: 52–52.)

En viktig kognitiv motivationsteori är självbestämmandeteorin (*self-determination theory*), utvecklad av Edward L. Deci och Richard M. Ryan. Teorin handlar om individens vilja, val och behov. Enligt denna teori finns det tre grundläggande psykologiska behov som ligger bakom individens agerande: *känslan av kompetens*, *känslan av autonomi* och *känslan av samhörighet*. Det första behovet, känslan av kompetens, handlar om att varje individ vill uppleva att hen behärskar något bra och att hen lyckas med olika uppgifter och aktiviteter. Känslan av autonomi tyder däremot på individens aktörskap och möjligheter att påverka sina val och sitt agerande. Med andra ord handlar detta behov om att individen upplever att hen har någon kontroll över sitt agerande. Känslan av samhörighet hänger ihop med individens behov att ha sociala relationer och att höra till olika grupper. Om dessa tre behov uppfylls, kan det bidra till och stärka individens inre motivation. (t.ex. Ryan & Deci 2017: 10–13.)

Utöver självbestämmandeteorin är det här värt att nämna så kallade förväntan-värde-teorier (*expectancy-value theory*). Olika forskare har skapat olika versioner av dessa teorier (t.ex. Lewin 1935; Atkinson 1957, 1964) men en av de mest använda i en pedagogisk kontext är Eccles m.m. (1983). Utgångspunkten för denna teori är att inlärarens förväntningar om hur hen ska prestera i en uppgift eller i ett ämne och de värderingar som förknippas med ämnet påverkar inlärarens val och prestationer. Inlärarens förväntningar hänger ihop med hens uppfattningar om sina kunskaper i ämnet och hens tro på sina egna förmågor (jfr *self-efficacy*, se vidare 3.3). De värderingar som inläraren kan förknippa med ämnet kan delas in i fyra kategorier:

*intressevärde, nyttovärde, personligt värde* och *kostnader*. Intressevärde handlar om hur intresserad inläraren är av ämnet, medan personligt värde hänger ihop med hur viktig inläraren anser behärsknigen av ämnet för sig själv och för sin identitet (jfr inre motivation). Nyttovärde kan däremot förknippas med instrumentellt värde, dvs. det handlar om hur nyttigt inläraren anser inläringen av ämnet vara, till exempel med tanke på framtiden. Kostnader i sin tur syftar på negativa följder och nackdelar som förknippas med inläringen av ämnet och som därmed kan minska inlärarens vilja att engagera sig i inläringen. Ett exempel på detta är att inläraren upplever att inläringen av ett visst ämne tar så mycket energi och tid att inläraren måste avstå från någon annan sysselsättning (Viljaranta & Tuominen 2018: 101–103; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 44–51.) I figuren nedan presenterar jag förenklat den grundläggande principen av förväntan-värde-teorin.



**Figur 1.** Faktorer som påverkar inlärarens val och prestationer enligt förväntan-värde-teorin (min egen figur, bearbetad efter Schunk, Pintrich & Meece 2008).

Till de kognitiva motivationsteorierna hör även attributionsteorin (*attribution theory*). Denna teori utgår från att inlärarens motivation påverkas av hur hen förklarar sin framgång och sina misslyckanden i inläringen. Inläraren kan således ha olika orsaker till varför hen har lyckats eller misslyckats i en viss uppgift. Dessa orsaker kallas för attributioner och de kan vara å ena sidan inre eller yttre och å andra sidan stabila eller tillfälliga. Undersökningar har visat att en

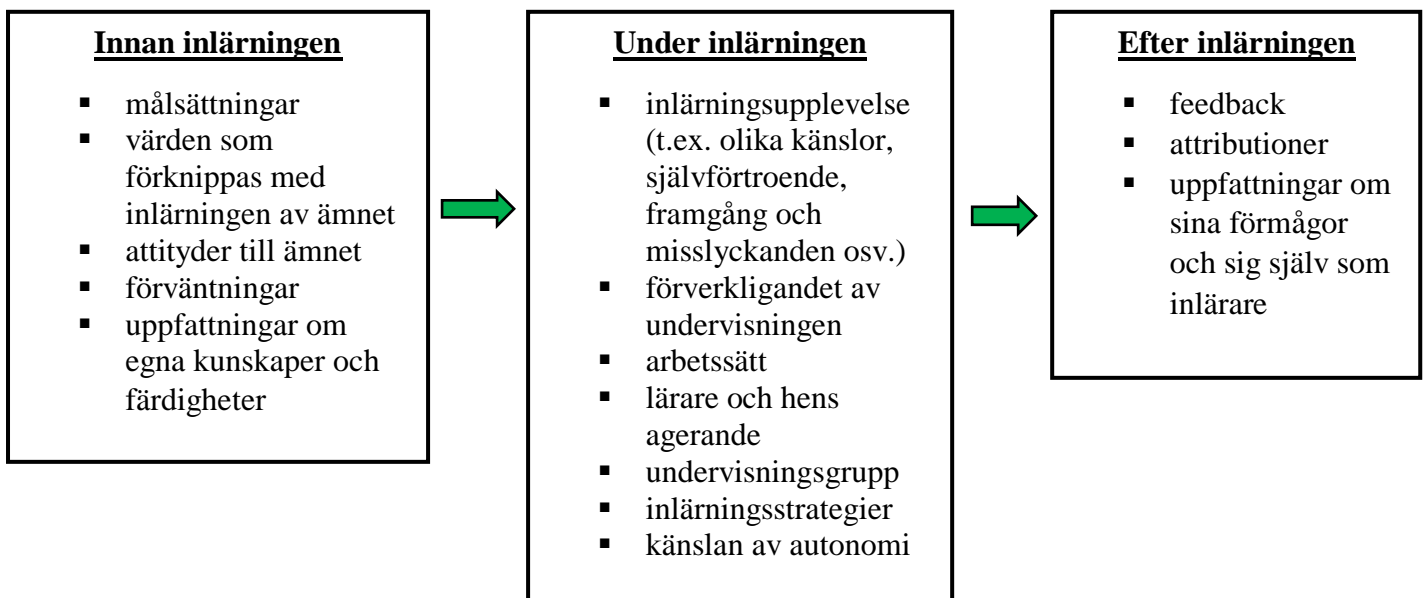
sådan attributionsmodell där framgång förklaras med personliga och relativt stabila faktorer och där misslyckanden förklaras med yttre och tillfälliga orsaker ofta bidrar till inlärares motivation. En personlig och stabil faktor kan vara till exempel inlärares egna färdigheter, medan en yttre och tillfällig orsak kan vara till exempel otur. Attributioner utgår från inlärares uppfattningar om sig själv som inlärare och om olika faktorer som kan påverka hans inläring, men till exempel lärarens feedback kan ha en stor betydelse för hur inlärares bedömer sina prestationer. (Pietilä 2014: 51–52; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 81–83.)

I och med den kognitiva vändningen började forskare skapa olika modeller om motivation och dess dimensioner. I dessa modeller ingår den sociokulturella aspekten, dvs. attityder till och uppfattningar om ett visst språk och dess talare, men de betraktar ytterligare olika inre och yttre faktorer som kan anses ha ett samband med inlärningsmotivation. En del av dessa faktorer hänger ihop med inlärares själv, t.ex. inlärares intresse, målsättningar, självförtroende och uppfattningar om sig själv som inlärare, medan andra anknyter till inlärningsmiljön och undervisningssituationen, t.ex. läraren, undervisningsgruppen och undervisningen. (Dörnyei 2001: 16–20.) I de följande avsnitten (3.3 och 3.4) betraktar jag närmare olika inre och yttre faktorer som kan ha en inverkan på inlärningsmotivation.

På 2000-talet har forskare börjat ta allt mer hänsyn till motivationens dynamiska karaktär, dvs. att motivationen kan förändras och utvecklas med tiden, och till och med beroende på situationen. Zoltan Dörnyei är en forskare som representerar denna nyare inriktning inom motivationsforskningen. Dörnyeis (2001) modell betraktar motivationen som process som kan indelas i tre faser: det som händer innan inläringen (*preactional stage*), under inläringen (*actional stage*) och efter inläringen (*postactional stage*). Dörnyei har forskat i motivation och dess roll speciellt i språkinlärningskontexten och även den ovannämnda modellen handlar om motivation och språkinläring. (Dörnyei 2001: 19–22.)

Utgångspunkten för Dörnyeis (2001) modell är att olika faktorer kan påverka inlärares motivation i olika skeden av inlärningsprocessen. Innan inlärares börjar lära sig ett språk kan till exempel inlärares attityder till språket och hans målsättningar och uppfattningar om sin inlärningsförmåga ha en inverkan på hans motivation. Språkinläringen är en lång process och därför är det viktigt att inlärares motivation bibehålls. Den andra fasen i modellen handlar uttryckligen om sådana faktorer som kan påverka inlärares motivation då inläringen redan pågår. Vid detta skede kan till exempel själva undervisningen, lärarens agerande,

undervisningsgruppen och allmänt taget inlärarens egen inlärningsupplevelse ha en inverkan på inlärarens motivation. Dessutom påverkas inlärarens motivation av olika faktorer även efter att inläringen har ägt rum. Sådana faktorer kan vara bl.a. feedbacken som inläraren får på sina prestationer, inlärarens uppfattningar om sina kunskaper och sig själv som inlärare samt olika attributioner, dvs. på vilket sätt eller med vilka orsaker inläraren motiverar och förklarar sin framgång och sina misslyckanden. (Dörnyei 2001: 19–22; Pietilä 2014: 53.) Olika faktorer som kan påverka inlärarens motivation under inlärningsprocessen har samlats ihop i figuren nedan.



**Figur 2.** Motivation i olika faser av inläringen (min egen figur, bearbetad efter Dörnyei 2001).

### 3.3 Individrelaterade faktorer som kan påverka inlärningsmotivation

Det är svårt att entydigt definiera vad inlärningsmotivation egentligen går ut på eftersom motivationen kan påverkas av olika faktorer. Olika forskare använder olika modeller och kategoriseringar för att beskriva vilka faktorer som kan ha en inverkan på inlärningsmotivation (se t.ex. Dörnyei 2001; Peltonen & Ruohotie 1992; Williams & Burden 1997). Även om dessa indelningar skiljer sig från varandra bl.a. vad gäller strukturen, framträder vissa gemensamma tendenser.



När det gäller motivationen att lära sig ett visst ämne, spelar inlärarnas eget intresse för det ifrågavarande ämnet en väsentlig roll. Det kan vara svårt – om inte omöjligt – att motivera inläraren utifrån om hen inte har något intresse för ämnet. Om inläraren däremot har ett personligt intresse för ämnet, är hen sannolikt mer motiverad och redo att satsa på och engagera sig i inläringen av ämnet. Ett personligt intresse har en viss anknytning till inre motivation (se 3.1), men Schunk m.fl. (2008) poängterar att dessa två aspekter inte alltid hänger ihop med varandra. (Schunk, Pintrich & Meece 2008: 236–237.)

Utöver det personliga intresset är inlärarnas inställning och attityder till ämnet en faktor som kan ha en stor inverkan på deras motivation att lära sig ämnet. Detta aktualiseras speciellt i språkundervisningen eftersom språkinlärare ofta har olika attityder till olika språk. Svenska språket och dess ställning samt den obligatoriska svenskan i skolan har alltid väckt – och väcker fortfarande – starka känslor. Enligt undersökningar är inställningen till svenska språket ofta tämligen negativ, vilket ställer vissa krav på svensklärarna och svenskundervisningen i Finland (se t.ex. Nationalspråksstrategi 2012). Läraren kan dock försöka påverka inlärarnas attityder och intresse på olika sätt. När det gäller attityder till språk, kan läraren bl.a. presentera den kultur som omger språket (jfr integrativt värde) eller framhäva nyttoaspekten och olika fördelar med att behärska det ifrågavarande språket (jfr instrumentellt värde). På det sättet kan läraren försöka stärka de integrativa och instrumentella värden som associeras med språket. (Peltonen & Ruohotie 1992: 82–83; Dörnyei 2001: 18–20, 51–56.)

En annan individrelaterad aspekt som kan påverka individens inlärningsmotivation är självförtroende och tro på sin egen förmåga. Dörnyei (2001) använder i detta sammanhang begreppet *self-efficacy* (*upplevd självförmåga*), vilket betyder individens tilltro till att hen kan klara av en viss uppgift i en viss situation. För att uppleva framgång och därigenom stärka sitt självförtroende är det viktigt att inläraren har realistiska uppfattningar om sina egna styrkor och svagheter som inlärare och i det ifrågavarande ämnet. Vissa faktorer kan påverka inlärarens självförtroende negativt och därmed försvaga hans inlärningsmotivation. Sådana faktorer är bl.a. osäkerhet, spänning eller rädsla som kan förekomma i olika inläringssituationer. (Williams & Burden 1997, citerad efter Dörnyei 2001: 19–20; Dörnyei 2001: 18.)

Förutom de ovannämnda faktorerna kan inlärarens motivation påverkas av vissa individuella egenskaper. Sådana egenskaper kan vara bl.a. inlärarens personlighet och personliga behov samt vissa fysiska faktorer, såsom kön och ålder (Peltonen & Ruohotie 1992: 82–83; Williams

& Burden 1997, citerad efter Dörnyei 2001: 19–20). När det gäller motivationen att lära sig svenska, har undersökningar visat att könet är en betydande faktor: kvinnliga studerande verkar ofta vara mer motiverade än manliga studerande. Dessutom är inlärares färdighetsnivå, dvs. hans kunskaper och färdigheter i ämnet, en sådan faktor som kan påverka hans inlärningsmotivation. Svaga kunskaper i ämnet kan ha en negativ inverkan på inlärares motivation att lära sig, medan goda kunskaper i ämnet ofta står i samband med högre inlärningsmotivation. (Se t.ex. Juurakko-Paavola 2011; Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011.)

De ovannämnda aspekterna kan anses vara individuella och hänga ihop med inlärares. De kan dock inte betraktas helt separat från kontexten, dvs. inläringssituationen. Flera av de behandlade individuella faktorerna påverkas av inläringssituationen, till exempel av undervisningsgruppen, läraren eller innehållet i och förverkligandet av undervisningen. I det följande betraktar jag närmare olika omgivningsrelaterade faktorer som kan ha en inverkan på inlärares motivation.

### **3.4 Motiverande faktorer i undervisningssituationen**

Flera undersökningar har visat att motivation spelar en väsentlig roll i inläringssituationen och inlärningsprocessen. Därför är förmågan att motivera inlärare viktig för lärare. Under det senaste årtiondet har olika forskare riktat sitt intresse mot de strategier som läraren kan använda för att motivera sina elever, dvs. de praktiska tillvägagångssätten i inläringssituationen. Även om det finns olika tekniker som kan användas för att motivera inlärares och olika praktiska rekommendationer för lärare, är det omöjligt att motivera alla inlärare. Inlärares har sina egna intressen och alla blir inte lika intresserade av alla ämnen. (Dörnyei 2001: 1, 24–25.) Dessutom finns det sådana faktorer som läraren inte nödvändigtvis kan påverka genom sitt agerande, såsom den konkreta inläringssituationen (Juurakko-Paavola & Rontu 2016). Nedan betraktar jag tre olika teman som enligt undersökningar har en stor betydelse för inlärningsmotivation: *läraren och hans agerande, undervisningsgruppen och genomförandet av undervisningen.*

#### **3.4.1 Lärare och hans agerande**

Läraren spelar en viktig roll när det gäller att öka inlärares motivation. Undersökningar har visat att inlärares ofta upplever läraren och hans agerande som en av de viktigaste faktorerna

som påverkar deras motivation (se t.ex. Dörnyei 2001; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014.) Hur läraren beter sig och förhåller sig till inlärarna, kan således ha en stark inverkan på inlärarnas motivation. För det första är det viktigt att läraren visar sin egen motivation och sitt eget intresse i undervisningssituationen. Om eleverna ser att läraren är intresserad av ämnet och att hen upplever ämnet som viktigt, kan det öka även elevernas inlärningsmotivation och intresse för ämnet. (Dörnyei 2001: 32–33; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 220.)

För det andra spelar relationen mellan läraren och inlärarna en viktig roll. Väsentliga faktorer i att skapa en motiverande inlärningsmiljö är ömsesidigt förtroende och ömsesidig respekt. Detta är ofta en lång process som kräver både lärarens och inlärarnas insats. Läraren kan bygga upp förtroendet bl.a. genom att lyssna på inlärarna och uppskatta deras åsikter och tankar samt att erbjuda möjligheter till personligt stöd. Dessutom är det viktigt att läraren agerar jämlikt och rättvist, dvs. att hen behandlar alla inlärare på samma sätt. (Dörnyei 2001: 36–38.)

För det tredje kan inlärarnas motivation påverkas av lärarens förväntningar samt den feedback som läraren ger. Det är viktigt att läraren visar att hen tror på inlärarnas förmåga att lära sig och att läraren på något sätt beaktar och belönar inlärarnas framsteg. Undersökningar har visat att lärarens feedback spelar en viktig roll när det gäller inlärarnas självförtroende och tro på sina egna förmågor (jfr *self-efficacy*). Konstruktiv, tydlig och uppmuntrande feedback kan stärka inlärarnas självförtroende och hjälpa inlärarna att sträva efter sina mål vilket i sin tur kan öka deras motivation. Feedback är en viktig del av hela inlärningsprocessen men spelar en särskilt viktig roll efter att inläringen har ägt rum. Positiv och konstruktiv feedback kan bidra till att inläraren vill studera ämnet även i fortsättningen. (Dörnyei 2001: 29–36; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014: 181–182; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 317–323.)

### **3.4.2 Undervisningsgrupp**

Utöver läraren kan vissa faktorer som hänger ihop med undervisningsgruppen påverka inlärarnas motivation. Stämningen i undervisningsgruppen är en av sådana faktorer. Om stämningen i gruppen är behaglig och uppmuntrande, kan det ha en positiv inverkan på inlärarnas motivation. Enligt Dörnyei (2001) kan läraren skapa en avslappnad och behaglig stämning bl.a. genom att poängtera att det är acceptabelt och normalt att göra misstag. På det sättet kan läraren uppmuntra inlärarna att delta i undervisningssituationen. Dessutom är humor ett effektivt sätt att göra stämningen mer avslappnad. En behaglig och avslappnad stämning i

undervisningssituationen kan minska inlärnarnas osäkerhet och spänningar, vilket i sin tur kan göra inläringen mer motiverande. (Dörnyei 2001: 40–42.)

Gruppdynamiken och sammanhållningen i gruppen spelar ytterligare en roll för inlärnarnas motivation. Om undervisningsgruppen fungerar bra som helhet och inlärnarna kommer bra överens och trivs med varandra, kan det ha en positiv inverkan på deras motivation att lära sig. Det är möjligt att försöka stärka gruppens sammanhållning och gemenskapskänsla bl.a. med hjälp av kooperativa arbetssätt, såsom olika projekt i små grupper. Samarbete och social interaktion ger inlärnarna en möjlighet att lära känna varandra vilket i sin tur kan göra undervisningsgruppen mer sammanhållen. Dessutom är det viktigt att gruppen har vissa gemensamma normer och mål som alla förbinder sig till. (Dörnyei 2001: 40–46; Peltonen & Ruohotie 1992: 82.)

### **3.4.3 Genomförandet av undervisningen**

Flera undersökningar har visat att själva undervisningen, dvs. olika övningar och arbetssätt som används i undervisningen, kan ha en stark inverkan på inlärnarnas motivation. Allmänt taget känner sig inlärnarna ofta mer motiverade om de upplever att de gör framsteg. Därför är det viktigt att läraren tar hänsyn till inlärnarnas kunskaper och färdigheter när hen planerar undervisningen. Övningar som motsvarar inlärnarnas färdighetsnivå och erbjuder tillräckligt med utmaningar uppfattas ofta som stimulerande och motiverande. Det viktiga är att inlärnarna upplever att det är möjligt att klara av uppgiften och att de har någon kontroll över sin inläring. (Dörnyei 2001: 89–90; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 200–201; Peltonen & Ruohotie 1992: 82–83.)

Dagens undervisning präglas starkt av den så kallade sociokonstruktivistiska inläringssynen. En viktig utgångspunkt för detta synsätt är att inläringen inte endast anses som en individuell process utan också som ett socialt fenomen, dvs. att inläringen alltid har en viss koppling till olika sociala och kulturella kontexter. I den sociokonstruktivistiska inläringssynen ses inlärnaren som aktiv deltagare som ständigt skapar och bearbetar information. Den sociala aspekten spelar dock en viktig roll i denna process: information konstrueras tillsammans med andra inlärare och inläringen sker genom social interaktion och samarbete. (Hentunen 2004: 6–7; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009: 229–232.)

Sociokonstruktivistiska influenser syns speciellt i olika uppgiftstyper och arbetssätt som används i undervisningen. Det är viktigt att aktivera inlärarna och att föredra olika kooperativa arbetssätt, såsom kamratundervisning och projekt i små grupper. Sådana uppgifter som kräver aktivt deltagande och i vilka inlärarna ska söka och bearbeta information samt lösa problem tillsammans ger inlärarna en möjlighet att uppleva autonomi. Autonomi (*learner autonomy*) betyder i detta sammanhang att inlärarna tar ansvar både för sin egen och för andras inläring. Inlärarnas egen insats och aktivitet spelar en viktig roll i undervisningssituationen, medan lärarens uppgift är att handleda, stödja och uppmuntra inlärarna. Autonomi handlar således om att inlärarna har en viss frihet men samtidigt ett visst ansvar för inläringen. (Dörnyei 2001: 102–108.) Undersökningar har visat att olika kooperativa arbetssätt och känslan av autonomi är viktiga faktorer när det gäller inlärarnas motivation. Sådana övningar som kräver social interaktion och samarbete upplevs ofta som mer motiverande än individuella övningar. (Se t.ex. Ruan, Duan & Du 2015; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014.)

En faktor som flera forskare tar upp i samband med motivation och undervisning är relevans. Det är viktigt att inlärarna upplever övningar som relevanta såväl med tanke på sina studier som med tanke på sitt eget liv. Sådana övningar som inlärarna har någon personlig koppling till eller som de möjligen kan ha nytta av i framtiden upplevs ofta som meningsfulla och intressanta, vilket kan öka inlärarnas motivation. Läraren kan göra undervisningen mer meningsfull och relevant för inlärarna genom att ta hänsyn till deras intressen samt att ge olika alternativ att välja emellan. (Peltonen & Ruohotie 1992: 83; Schunk, Pintrich & Meece 2008: 220–221.)

Relevans och meningsfulla övningar hänger ihop med autenticitet som även den är en viktig faktor när det gäller att göra undervisningen mer motiverande. Speciellt i språkundervisningen är det möjligt att öka autenticiteten genom att förankra språket i relevanta kontexter och verkliga språkanvändningssituationer. Dessutom kan läraren integrera kulturen i sin språkundervisning, t.ex. genom att använda litteratur, musik, filmer, tidningar eller annat autentiskt material i undervisningen. (Dörnyei 2001: 51–55.) Henry Alastair (2014) har undersökt hur svenska studerande upplever inläringen av engelska språket i språkundervisningen och utanför skolkontexten. Resultaten visar att studerandena anser att de lär sig mycket – om inte mer – engelska utanför skolan än i den formella engelskundervisningen. Enligt studerandena beror detta på det rika engelskspråkiga materialet och flödet som är närvarande i deras vardag på olika sätt (t.ex. tv-serier, filmer och dataspel). Dessutom upplever studerandena de övningar och det

material som används i engelskundervisningen ofta som tämligen konstgjorda och avlägsna från sitt eget liv och sina egna intressen. (Alastair 2014: 110–112.)

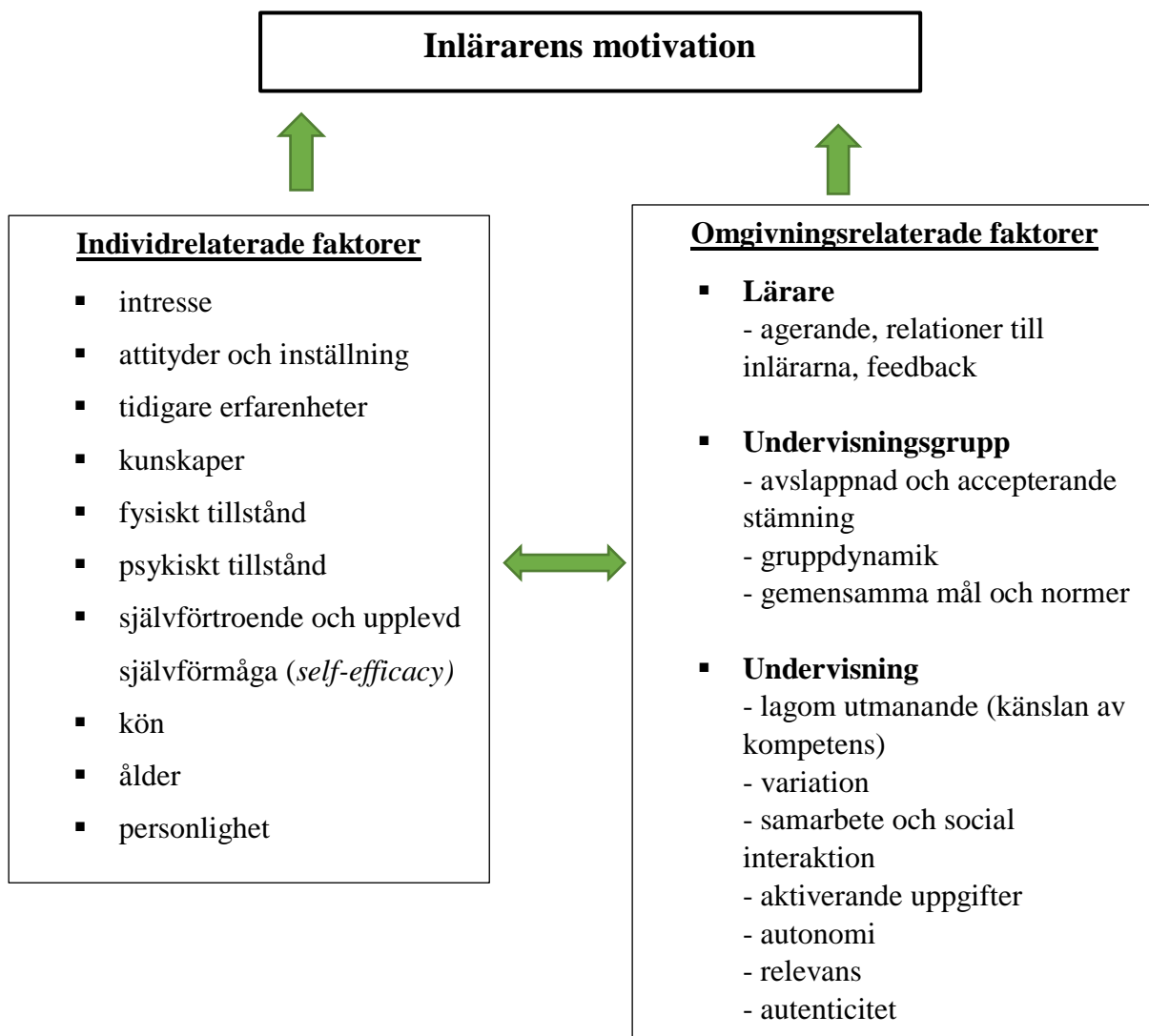
En undervisningsmetod som kan öka autenticiteten i språkundervisningen är CLIL (Content and Language Integrated Learning). Utgångspunkten för CLIL-undervisningen är att individen lär sig olika ämnesinnehåll genom ett främmande språk. Tyngdpunkten i inläringen ligger i ämnesinnehållet, men syftet är att samtidigt lära sig det ifrågavarande språket. Språket fungerar således inte endast som föremål för inläringen, såsom i den traditionella språkundervisningen, utan snarare som medel i inlärningsprocessen. Undersökningar har visat att CLIL-undervisningen ofta upplevs som mer motiverande än den traditionella språkundervisningen. Detta kan bero på att CLIL erbjuder inlärnarna naturliga och äkta språkanvändningssituationer i och med att det främmande språket behövs för inläringen av något annat ämne. (Coyle, Hood & Marsh 2010: 1–12; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014: 117–120.)

Inlärare känner sig ofta mer motiverade när de gillar olika aktiviteter och uppgifter i undervisningen. Därför är det viktigt att inlärnarna har en möjlighet att uppleva glädje och roliga stunder i undervisningssituationen. Läraren kan försöka öka inlärnarnas motivation och intresse genom att inkludera underhållande element och aktiviteter i undervisningen. Olika tävlingar och spel väcker ofta inlärnarnas intresse, vilket medför att inlärnarna gärna deltar i dessa aktiviteter. Utöver underhållningsaspekten kan även konkurrensaspekten med olika spel och tävlingar öka inlärnarnas motivation för dessa aktiviteter. Dessutom kan sådana uppgifter som kräver fantasi och kreativitet ha en positiv inverkan på inlärnarnas motivation. Sådana uppgifter anses ofta som motiverande eftersom de erbjuder en viss frihet: inlärnaren får själv bestämma hur hen gör den angivna uppgiften. Olika kreativa uppgifter ger inlärnarna en möjlighet att själva skapa något nytt och utmana sig själv. (Se t.ex. Dörnyei 2001; Schunk, Pintrich & Meece 2008.)

Även om det finns olika faktorer som kan anses ha en positiv inverkan på inlärnarnas motivation, är det viktigt att komma ihåg att inlärnarna är olika och lär sig på olika sätt. Det kan således vara mycket individuellt, vilka aktiviteter och arbetssätt inlärnarna upplever som motiverande eller meningsfulla. Läraren kan ta hänsyn till olika inlärare genom att använda varierande uppgifter och arbetssätt i undervisningen. Enligt undersökningar spelar variation en viktig roll för inlärnarnas motivation: om undervisningen är för monoton och ensidig, upplevs den ofta som mindre motiverande (se t.ex. Komarova & Tiainen 2007). Det är således viktigt att läraren inte fastnar i samma uppgiftstyper och arbetssätt. Om en viss typ av aktivitet ständigt upprepas, kan

inlärarna lätt tröttna på denna aktivitet även om den ursprungligen hade upplevts som motiverande och intressant.

Sammantaget kan konstateras att inlärarens motivation kan påverkas av olika faktorer som hänger ihop med inläraren själv eller med inlärningsomgivningen och -situationen. Dessa faktorer kan dock inte betraktas helt separat från varandra eftersom de ofta förekommer samtidigt och påverkar varandra. I figuren nedan har jag samlat ihop de individ- och omgivningsrelaterade faktorer som behandlats i detta kapitel.



**Figur 3.** Olika faktorer som enligt undersökningar har visat sig vara betydande för inlärnarnas motivation (min egen figur).

## 4 Utgångspunkter för svenskundervisningen vid universitetet

I detta kapitel redogör jag för olika referensramar som svenskundervisningen vid universitetet utgår ifrån. Först behandlar jag språklagstiftningen och dess inverkan på svenskstudierna inom den högre utbildningen. Därefter presenterar jag andra gemensamma riktlinjer som styr svenskundervisningen på högskolenivå.

### 4.1 Lagstiftningen

Finland är officiellt ett tvåspråkigt land, vilket betyder att både finska och svenska är landets nationella språk. Båda språkens ställning i det finska samhället samt de språkliga rättigheterna tryggas i språklagen. Utgångspunkten för språklagen är att varje individ ska ha rätt till sitt eget språk. Lagstiftningen syftar således till att säkerställa båda nationalspråkens ställning och att bidra till jämlika språkliga rättigheter för både finsk- och svenskspråkiga invånare. Enligt språklagen har medborgarna rätt att använda finska eller svenska med statliga myndigheter (såsom polisen, nödcentralen, FPA eller skattebyrån) i hela landet, oavsett vilket kommunens språk eller individens registrerade modersmål är. Detsamma gäller kommunala myndigheter i tvåspråkiga kommuner. (Språklag 423/2003.) Även om de språkliga rättigheterna och skyldigheterna definieras i lagen finns det stora regionala skillnader i hur dessa rättigheter förverkligas i praktiken. Speciellt i sådana tvåspråkiga områden där finska språket dominerar kan det ibland vara svårt att få service på svenska (Nationalspråksstrategi 2012: 18–20.)

Utöver språklagen finns det en specifik lagstiftning om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda. När det gäller tvåspråkiga myndigheter förutsätts utmärkta muntliga och skriftliga kunskaper i majoritetens språk samt nöjaktiga muntliga och skriftliga kunskaper i det andra språket. Vid enspråkiga myndigheter krävs däremot utmärkta muntliga och skriftliga kunskaper i myndighetens språk (dvs. i majoritetsspråket) och därtill en nöjaktig förmåga att förstå det andra språket. Myndigheterna ska se till att de anställda har tillräckliga språkkunskaper för att kunna sköta sina uppgifter på det sättet att de språkliga rättigheterna uppfylls. (Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda 424/2003.)

De offentligt anställda kan uppvisa sina kunskaper i svenska och finska genom språkexamina för statsförvaltningen. Språkkunskaperna kan uppvisas på tre olika nivåer: utmärkta, goda eller



nöjaktiga kunskaper. För utvecklandet och genomförandet av dessa språkexamina ansvarar Utbildningsstyrelsen. Språkexamina innehåller sådana uppgifter som anknyter till arbetet inom den offentliga sektorn (till exempel kundtjänst, offentliga språksituationer samt hantering av olika dokument). Utöver språkexamina för statsförvaltningen är det möjligt att uppvisa språkkunskaperna genom andra språkprov eller i samband med språkstudier som ingår i högskoleexamen. (Nationalspråksutredningen 2011: 36–42.)

Lagstiftningen om de språkliga rättigheterna och skyldigheterna i Finland påverkar även språkstudierna inom högre utbildning. Lagstiftningen ställer vissa krav på de språkkunskaper som universitetsstuderande borde uppnå under sina studier. Dessa krav definieras i Statsrådets förordning om universitetsexamina på följande sätt:

En studerande skall i de studier som ingår i lägre eller högre högskoleexamen eller på annat sätt visa sig ha förvärvat

1) sådana kunskaper i finska och svenska som enligt 6 § 1 mom. i lagen om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003) krävs av statsanställda vid tvåspråkiga myndigheter, och som är nödvändiga med tanke på det egna området, samt

2) sådana kunskaper i minst ett främmande språk som gör det möjligt att följa utvecklingen inom det egna området och vara verksam i en internationell omgivning.

(Statsrådets förordning om universitetsexamina 794/2004, 6§)

Det finns således två aspekter som poängteras i lagen: för det första sådana språkkunskaper som enligt lagstiftningen krävs inom den offentliga sektorn och för det andra sådana som behövs inom det egna utbildningsområdet och i det framtida arbetslivet (794/2004).

Efter den obligatoriska kursen i svenska borde studerandena således ha sådana språkkunskaper som lagstiftningen förutsätter. Detta är dock inte alltid fallet. Undersökningar har visat att inlärningsresultaten i svenska under de senaste åren försämrats på alla utbildningsnivåer. Allt svagare kunskaper i svenska redan i grundskolan och inom gymnasie- och yrkesutbildningen återspeglas även i fortsatta studier. Högskolestuderandes utgångsnivå i svenska är ofta lägre än vad svenskstudierna vid språkcentret förutsätter, vilket ställer vissa utmaningar för svenskundervisningen på högskolenivå. Den svaga utgångsnivån leder till att mer tid måste ägnas åt att bygga upp de grundläggande språkkunskaperna i stället för att man skulle kunna koncentrera sig på det egentliga innehållet i kursen. Enligt undersökningar uppnår alla

högskolestuderande inte nödvändigtvis sådana färdigheter i svenska som förutsätts i lagstiftningen. (Niemi 2008: 147–149; Nationalspråksutredningen 2011: 64.)

## 4.2 Gemensamma riktlinjer

Förutom lagstiftningen påverkas svenskundervisningen vid universitetets språkcenter av andra riktlinjer, såsom gemensamma bedömningskriterier och olika projekt som har bidragit till gemensam praxis i undervisningen. En av de gemensamma riktlinjerna är CEFR (gemensam europeisk referensram för språk) som utnyttjas vid bedömningen av språkkunskaperna. Denna referensram är utarbetad av Europarådet och syftar till att göra språkexamina mer jämförbara inom EU-länderna bl.a. genom att erbjuda en gemensam grund för bedömningen av språkkunskaperna. Referensramen består av olika nivåbeskrivningar som omfattar såväl muntliga och skriftliga som receptiva och produktiva färdigheter. Syftet med referensramen är att beskriva vad språkanvändaren borde behärska på varje färdighetsnivå, dvs. vad hen förväntas kunna göra med språket. Referensramen kan utnyttjas i planeringen av språkstudierna (t.ex. när man utarbetar kursplaner och läromedel) samt i bedömningen av språkkunskaperna. För att kunna fungera ändamålsenligt har CEFR tre principer: den ska vara omfattande, öppen och konsekvent. Detta betyder att nivåbeskrivningarna ska omfatta alla delområden av språkkunskaperna och ta hänsyn till de olika dimensioner som anknyter till språkanvändningen. Dessutom ska innehållet vara tydligt och lättbegripligt. (Huttunen & Jaakkola 2012: 19–20, 25–28.)

Under det senaste årtiondet har universiteten och yrkeshögskolorna gjort samarbete för att utveckla och likrikta språkundervisningen på högskolenivå. KORU-projektet<sup>1</sup> som genomfördes 2003–2005 är ett exempel på detta samarbete. Syftet med detta riksomfattande utvecklingsprojekt har varit att likrikta bedömningen i svenskstudierna vid yrkeshögskolor och universitet samt att göra bedömningen mer öppen. Projektet har således syftat till att skapa tydligare och enhetligare kriterier för bedömningen av kunskaper och färdigheter i svenska på högskolenivå. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 7–13.)

---

<sup>1</sup> Korkeakoulujen ruotsin kielen suoritus- ja yhteismitallisuuden kehittäminen

Syftet med KORU-projektet har varit att åstadkomma tydliga gemensamma beskrivningar av de olika språkfärdighetsnivåerna. Dessa nivåbeskrivningar gäller både muntliga och skriftliga färdigheter i svenska. Avsikten har varit att utarbeta sådana beskrivningar som svensklärarna kan utnyttja när de bedömer studerandenas prestationer men som även studerandena kan tillämpa i självvärdering och kamratbedömning. Nivåbeskrivningarna är också förknippade med nivåbeskrivningarna i den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR) vilket möjliggör att bedömningen är internationellt jämförbar. Utöver dessa nivåbeskrivningar har deltagarna i KORU-projektet utarbetat rekommendationer om metoder och uppgiftstyper som kan användas i bedömningen av studerandenas språkkunskaper i svenska. (Elsinen & Juurakko-Paavola 2006: 91–92, 115–120.)

Utöver KORU-projektet har universiteten och yrkeshögskolorna gjort samarbete inom ROKK-projektet<sup>2</sup> som genomfördes 2014–2016. Syftet med detta projekt har varit att pedagogiskt utveckla svenskundervisningen på högskolenivå genom att öka samarbete mellan språkcentren vid olika universitet och yrkeshögskolor. De centrala temana i projektet har varit arbetslivsinriktad undervisning, studerandes autonomi samt studerandes motivation. Utifrån de tankar och iakttagelser som har kommit fram under projektet har deltagarna i projektet utarbetat vissa konkreta rekommendationer om hur svenskundervisningen skulle kunna utvecklas. Dessa pedagogiska rekommendationer och modeller gäller huvudsakligen tre teman: flexibiliteten, integreringen och bedömningen. (Juurakko-Paavola & Rontu 2016: 4–14.)

---

<sup>2</sup> Ruotsin kielen opetuksen kehittäminen korkeakouluissa

## **5 Motivation och svenskundervisning vid det undersökta universitetet**

I detta kapitel behandlar jag det empiriska materialet i min undersökning. Utifrån observationer, svensklärarnas intervjuer samt studerandenas svar redogör jag först för hur svenskundervisningen vid språkcentret är. Därefter presenterar och analyserar jag studerandenas uppfattningar om motivation och olika motiverande (respektive omotiverande) faktorer i svenskundervisningen. Utöver detta diskuterar jag om det finns likheter mellan lärarnas och studerandenas tankar om vad som motiverar studerandena.

### **5.1 Svenskundervisningen vid det undersökta språkcentret**

Jag har observerat svenskundervisningen samt intervjuat några svensklärare vid ett språkcenter för att få en överblick över vad språkcenterundervisningen i svenska består av och syftar till (se 1.2). Vid det ifrågavarande språkcentret omfattar den obligatoriska kursen i svenska 3 studiepoäng. Nivån på kursen är B1–B2 (dvs. nivån ”självständig användare”) enligt den europeiska referensramen. De centrala temana som behandlas på kursen är studier och utbildning samt arbetsliv. Med andra ord är målet för kursen att studerandena uppnår sådana färdigheter som de behöver i sina egna studier och i det framtida arbetslivet. Studerandena ska lära sig att kommunicera i olika muntliga och skriftliga situationer som har med deras utbildningsområde att göra. Dessutom betonas betydelsen av social interaktion och sociala kunskaper, dvs. studerandenas förmåga att diskutera och samarbeta. Om studeranden får denna kurs godkänd kan hen visa att hen har sådana kunskaper i svenska som enligt lagstiftningen krävs av offentligt anställda vid tvåspråkiga myndigheter (se vidare 4.1).

Kursen bedöms enligt kriterierna i den gemensamma europeiska referensramen (CEFR) och de kriterier som skapats i samband med KORU-projektet. Studerandena får ett betyg för både muntliga och skriftliga kunskaper. Bedömningen är kontinuerlig och baseras dels på kursuppgifter, dels på sluttentamen som avläggs genom det elektroniska tentamenssystemet *Exam*. Kursuppgifterna omfattar två muntliga och tre skriftliga uppgifter. En del av dessa uppgifter är individuella och en del görs i grupper. Studerandena får också själva delta i bedömningen: utöver lärarens bedömning används kamratbedömning och självvärdering.

Lärarna har kommit överens om vissa gemensamma linjer vad gäller teman och prestationer under kursen, men de har en viss frihet i hur de genomför undervisningen i praktiken, dvs. hurdana uppgifter och arbetssätt de använder. Förverkligandet av undervisningen kan således variera beroende på läraren. Undervisningen baserar sig inte på någon lärobok utan lärarna har utarbetat materialet själva. Detta material består bl.a. av PowerPoint-presentationer, ordlistor, diskussionsövningar, spel samt olika grammatik- och översättningsövningar. Som inlärningsplattform används Moodle. Vid sidan av lärarnas eget material används olika digitala inlärningsverktyg och applikationer såsom *Quizlet*, *Nätfräsch* och *Etherpad*. Med Quizlet kan läraren skapa olika typer av övningar, test och spel för individuell inlärnning eller inlärnning i grupper. Dessa kan användas via dator, surfplatta eller smartmobil. Nätfräsch i sin tur är en webbsida avsedd för självständig svenskinlärnning. Den består av olika övningar i grammatik och ordförråd. Etherpad är ett digitalt verktyg som möjliggör kollaborativt skrivande i realtid. Med hjälp av etherpad kan studerandena till exempel bearbeta en text eller göra en skriftlig övning tillsammans så att alla använder sina egna apparater.

Utifrån mina egna observationer och intervjuer med lärarna verkar språkcenterundervisningen i svenska kännetecknas av följande drag. För det första kan man konstatera att svenskundervisningen är mycket praktisk och arbetslivsinriktad. Denna praktiska utgångspunkt och strävan efter autenticiteten syns speciellt i den andra delen av kursen som förverkligas med CLIL-metoden (se 3.4.3). CLIL går ut på att svenskundervisningen integreras med en sådan kurs som ingår i studerandenas egna studier. För det andra ligger tyngdpunkten i undervisningen tydligt på kommunikation och språkanvändning. Enligt lärarna är det viktigt att studerandena kan använda språket i olika konkreta sammanhang. Dessutom vill lärarna aktivera studerandena på olika sätt under lektionerna. Det viktiga är att studerandena själva får göra så mycket som möjligt och därigenom ta ansvar för sin egen inlärnning. Dessa drag syns i undervisningen på det sättet att lektionerna innehåller gott om kommunikativa övningar och social interaktion i form av par- och grupparbete. Speciellt muntliga övningar spelar en viktig roll i undervisningen. Grammatiken i sin tur har endast en biroll i undervisningen: den behandlas och repeteras vid behov. Lärarna tar dock hänsyn till studerandenas färdighetsnivå och önskemål och anpassar undervisningen efter dessa. Det är till exempel möjligt att koncentrera sig noggrannare på ett visst grammatiskt tema om detta förefaller vålla svårigheter.

Förutom lärarna har jag frågat även studerandena hur de anser att svenskstudierna vid språkcentret skiljer sig från deras tidigare studier i svenska. Studerandenas iakttagelser och

tankar verkar stämma överens med mina egna observationer och lärarnas utsagor, vilket framgår av exemplen nedan:

Ex. 1. Studierna anknyter tydligt till det egna utbildningsområdet och är mer praktiska.

Ex. 2. Mycket mer muntliga övningar medan grammatiken behandlas nästan inte alls, vilket dock enligt min åsikt inte är en dålig sak.

Ex. 3. Stämningen är mycket friare och utrustningen/teknologi mer utvecklad och bättre. Undervisningsutrymmena är bra. Studierna är mångsidigare och koncentrerar sig mer på det egna utbildningsområdet.

Ex. 4. Mycket mer grupparbete och friare än tidigare. Baserar sig ganska mycket på egen motivation, det finns så mycket arbete som man vill eller orkar göra och det finns inte så mycket obligatoriskt som på gymnasiet där man hade t.ex. ordprov.

För det första anser studerandena att språkcenterundervisningen i svenska är mer praktisk i och med att undervisningen har en tydlig koppling till deras eget utbildningsområde (ex. 1). För det andra kommer det tydligt fram att undervisningen innehåller mycket muntlig kommunikation och social interaktion, dvs. att studerandena koncentrerar sig på att använda språket för olika kommunikativa ändamål. Dessutom konstaterar studerandena att grammatiken behandlas betydligt mindre än i deras tidigare svenskstudier (ex. 2). I flera svar beskrivs svenskundervisningen som mångsidig tack vare varierande undervisningsmaterial, uppgifter och arbetssätt (ex. 3). Dessutom upplever studerandena att de har en viss frihet i undervisningssituationen, dvs. att undervisningen inte är så lärarledd utan studerandena får arbeta relativt självständigt, till exempel i små grupper (jfr autonomi). Några studerande tar dock upp att i och med friheten kommer även ansvaret. Detta kommer fram i exempel 4 där studeranden konstaterar att inläringen beror mycket på dem själva och deras eget insats. Därtill anser flera studerande att stämningen under lektionerna är mer avslappnad jämfört med deras tidigare erfarenheter.

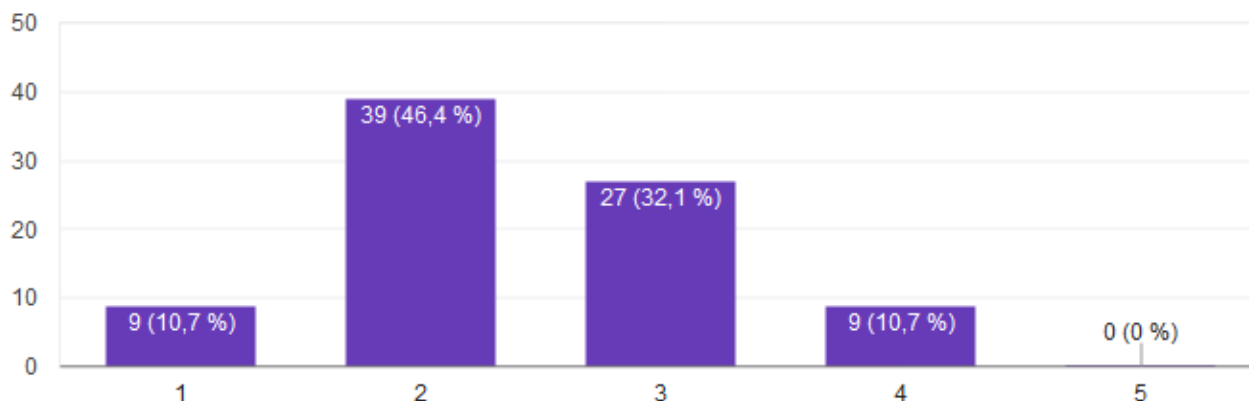
I allmänhet kan man konstatera att svenskundervisningen verkar präglas av den sociokonstruktivistiska inläringssynen. Studerandena har en mycket aktiv roll i undervisningssituationen: de diskuterar, söker och bearbetar information, spelar, håller presentationer samt undervisar och lär sig av varandra. Lärarens uppgift är i första hand att handleda inläring och ge anvisningar samt stödja och hjälpa studerandena vid behov. Undervisningen är således sällan rent lärarledd, dvs. att läraren skulle föreläsa och studerandena skulle ta emot information, utan studerandena aktiveras ständigt med hjälp av olika funktionella

övningar. Dessutom har svenskundervisningen en tydlig koppling till studerandenas eget utbildningsområde, dvs. undervisningen kan beskrivas som praktisk och arbetslivsinriktad.

De ovannämnda dragen är sådana som enligt tidigare undersökningar kan bidra till inlärnarnas motivation (och uttryckligen på ett positivt sätt). Man skulle därmed kunna anta att språkcenterundervisningen i svenska är relativt motiverande. Det är dock viktigt att inte glömma bort studerandenas synvinkel på ämnet utan ta reda på om deras uppfattningar motsvarar detta antagande. I de följande avsnitten behandlar jag studerandenas tankar om motivation och motiverande svenskundervisning.

## **5.2 Bakgrundsinformation: studerandenas kunskaper i svenska och inställning till att studera svenska**

Enligt tidigare forskning finns det ett samband mellan ens behärskning av ämnet och ens motivation att lära sig detta ämne (se 1.3). Jag har velat ta reda på om detta stämmer även för språkcenterstuderande och studierna i svenska. Därför bad jag studerandena att bedöma sina kunskaper i svenska enligt skalan 1–5 där 1 står för svaga kunskaper och 5 för utmärkta kunskaper. Som framgår av tabellen nedan anser största delen av studerandena att de har nöjaktiga kunskaper i svenska (betyget 2). Ungefär tio procent av studerandena uppskattar sina kunskaper som svaga (betyget 1). Drygt en tredjedel av studerandena anser att deras kunskaper ligger i mitten av skalan (betyget 3), medan cirka tio procent uppskattar sina kunskaper som berömliga (betyget 4). Ingen av studerandena anser sina kunskaper vara utmärkta. Resultaten ligger inte riktigt i linje med de resultat som till exempel Jalkanen och Taalas (2013) har fått i sin undersökning genomförd vid Jyväskylä universitet. I denna undersökning anser studerandena att de kan kommunicera relativt bra på svenska i olika muntliga och skriftliga situationer, speciellt när det gäller att tala och skriva om olika vardagliga ämnen. (Jalkanen & Taalas 2013: 83.)



**Figur 4.** Studerandenas egen bedömning av sina kunskaper i svenska.

Flera undersökningar har dock visat att högskolestuderande har allt svagare kunskaper i svenska, vilket ställer vissa utmaningar på svenskundervisningen på högskolenivå. Inlärningsresultaten i svenska har försämrats på alla utbildningsnivåer, dvs. problemet härstammar redan från tidigare svenskstudier i grundskolan och inom gymnasie- och yrkesutbildningen. Den obligatoriska kursen i svenska vid språkcentret motsvarar nivån B1–B2 enligt den europeiska referensramen, vilket betyder att studerandenas kunskaper förväntas vara på denna nivå efter gymnasie- eller yrkesutbildningen. Av undersökningar framgår dock att flera studerande inte har uppnått denna nivå när de börjar sina högskolestudier, vilket kan göra svenskinläringen mycket utmanande för dem. Om inläringen upplevs som för utmanande kan det i sin tur minska studerandenas motivation. Studerandenas låga utgångsnivå i svenska kan även påverka innehållet i och förverkligandet av svenskundervisningen: man måste ägna mer tid åt att bygga upp de grundläggande språkkunskaperna i stället för att koncentrera sig på det egentliga innehållet i kursen, dvs. att utveckla sådana språkkunskaper som behövs i arbetslivet. (Niemi 2008: 147–149; Nationalspråksutredningen 2011: 64.)

Utöver studerandenas kunskaper har jag varit intresserad av att veta hur studerandena förhåller sig till att studera svenska. Jag har frågat studerandena hur viktiga de anser svenskstudierna på högskolenivå. Denna fråga verkar dela studerandena i någon mån. Drygt hälften av studerandena förhåller sig tämligen negativt till att studera svenska på högskolenivå. Flera studerande anser att de inte kommer att behöva svenska i det framtida arbetslivet, vilket leder till att de upplever det onödigt att studera svenska. Enligt några studerande skulle det vara bättre om svenskan var ett frivilligt ämne på högskolenivå: de upplever att den obligatoriska kursen i svenska tar för mycket tid och energi av studerandena som redan har mycket att göra med de



övriga studierna. Dessutom kommenterar flera studerande att en enstaka kurs i svenska inte räcker till för att de skulle uppnå sådana språkkunskaper som de verkligen skulle kunna ha nytta av i arbetslivet. Även detta tyder på att studerandena anser sig ha relativt svaga kunskaper i svenska.

Som redan diskuterat spelar inlärarnas attityder till ämnet samt de värderingar som de förknippar med ämnet en viktig roll för deras motivation att studera ämnet. Flera studerande verkar vara av den åsikten att inläringen av svenska inte har något nyttovärde (eller instrumentellt värde), vilket kan minska deras vilja att engagera sig till studierna. Dessutom anser studerandena att det finns vissa kostnader, dvs. nackdelar med eller negativa följder av att studera svenska: det kräver mycket tid och energi som studerandena hellre skulle använda åt andra, för dem viktigare studier. Sådana tankar bidrar inte heller till studerandenas motivation och engagemang.

Ungefär hälften av studerandena har dock en något positivare inställning till svenskstudier. Flera studerande poängterar att det finns två officiella språk i Finland och att det därför är viktigt att behärska svenska. Studerandena verkar vara medvetna om att språklagstiftningen förutsätter vissa kunskaper i svenska inom den offentliga sektorn. Några studerande är av den åsikten att åtminstone någon behärskning av svenska kan anses höra till universitetsstuderandes allmänbildning. Det finns även sådana studerande som allmänt taget verkar uppskatta språkkunskaper. Dessa studerande anser att det är viktigt att studera svenska eftersom det alltid är en fördel i arbetslivet att ha mångsidiga språkkunskaper. Studerandena upplever således att behärsningen av svenska har ett visst nyttovärde, dvs. att de kan ha nytta av sina språkkunskaper i framtiden. Sådana här instrumentella värden som förknippas med inläringen och behärsningen av språket kan bidra till inlärarens motivation att lära sig språket (se vidare 3.2).

Av några svar framgår något tvådelade åsikter. Å ena sidan anser studerandena att det är viktigt att ha åtminstone grundläggande kunskaper i svenska på grund av den språkliga situationen i Finland. Å andra sidan upplever de att det inte är nödvändigt att behärska svenska inom deras eget yrkesområde. Med andra ord förstår studerandena varför det är obligatoriskt att studera svenska i Finland men upplever språket inte nödvändigtvis personligt viktigt med tanke på det framtida arbetslivet.

### 5.3 Universitetsstuderandes uppfattningar om motivation

Eftersom motivation är ett komplicerat begrepp är jag intresserad av att veta hur studerandena uppfattar detta begrepp. Studerandenas svar visar att motivation kan uppfattas på olika sätt. Enligt flera studerande handlar motivation om *intresse* och *vilja*, vilket framgår av exemplen nedan:

Ex. 5. Att man är intresserad av att studera och upplever det som meningsfullt.

Ex. 6. Att man är intresserad av att studera ett ämne och att man vill själv lära sig det. Om man har inlärningsmotivation sysslar man vanligtvis gärna med ämnet och blir glad över sin utveckling. Dessutom vill man på eget initiativ utveckla sina kunskaper och för att uppnå detta mål är man redo att jobba extra mycket. Man kan ha olika orsaker bakom sin inlärningsmotivation.

Ex. 7. Ens vilja att studera på eget initiativ, utan tvång eller annat yttre tryck. Den yttersta orsaken kan vara till exempel att man vill behärska ett visst ämne bra.

Enligt studerandena betyder motivation att en person är intresserad av ämnet, vill lära sig det och är redo att satsa på inläringen. Utöver detta förknippas motivation med att inläringen upplevs som meningsfull och personligt viktig (ex. 5 och 6). Flera studerande anser att motivation är något som kommer inifrån, dvs. utan något yttre tryck eller yttre belöningar, vilket tydligt kommer fram i exemplen 6 och 7 (jfr inre motivation, se vidare 3.1). I exempel 6 tar studeranden därtill upp att en motiverad person ofta vill utveckla sina kunskaper och är redo att ägna tid och energi åt inläringen för att uppnå sina mål. Inlärarens egen insats kommer således tydligt fram i detta svar.

Motivation uppfattas dock inte bara som inre vilja eller intresse, såsom exemplen 8 och 9 visar:

Ex. 8. (--) Inlärningsmotivation kan vara antingen inre eller yttre. Yttre motivation handlar till exempel om att man vill ha bra betyg eller att ens föräldrar pressar en att studera. Inre motivation är till exempel ens vilja att lära sig och intresse för ämnet.

Ex. 9. En inre vilja att prestera så bra som möjligt. Detta kan påverkas av yttre faktorer, såväl undervisningen som läraren.

I exemplen 8 och 9 framhäver studerandena att motivation kan påverkas av olika faktorer som kan komma inifrån eller utifrån. Som yttre faktorer nämner studerandena bl.a. läraren,

undervisningen och strävan efter bra betyg. Dessa svar visar att inre och yttre motivation är starkt kopplade med varandra.

Studerandenas uppfattningar har flera sådana element som olika forskare tar upp i sina definitioner av motivation. Intresse är allmänt taget en viktig faktor i samband med motivation: om individen är intresserad av ett visst ämne, är det mer sannolikt att hen är motiverad att studera ämnet. Intresse och motivation går således hand i hand. Begreppen är även innehållsligt mycket nära varandra och därför kan det ibland vara svårt att göra en skillnad mellan dem (se också 3.1). Utöver intresset anses inlärarens egen insats och uthållighet, dvs. om hen är redo att satsa på och ägna tid åt inläringen, ofta vara tecken på inlärarens motivation (t.ex. Schunk, Pintrich & Meece 2008; Dörnyei 2001.) Detta kommer fram även i studerandenas svar.

Utöver studerandenas uppfattningar om motivation som begrepp var jag intresserad av att ta reda på vilka faktorer som kan påverka studerandenas inlärningsmotivation. Som framgår ovan tar några studerande upp olika inre och yttre faktorer redan i samband med att de förklarar hur de förstår motivation. Som figuren nedan visar påverkas studerandenas motivation av olika faktorer. Dessa faktorer kan kategoriseras i två huvudgrupper enligt min teoretiska referensram: individuella faktorer samt sådana faktorer som har med undervisningssituationen att göra.

<b>Individrelaterade faktorer</b>	<b>Omgivningsrelaterade faktorer</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- eget intresse</li> <li>- ens uppfattningar om ämnets nytthet</li> <li>- egna attityder och fördomar</li> <li>- egna kunskaper och tidigare erfarenheter</li> <li>- egna målsättningar och prestationer</li> <li>- det fysiska och psykiska tillståndet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lärare</li> <li>- undervisningsutrymmen</li> <li>- undervisningsgrupp</li> <li>- kursens innehåll och genomförande</li> <li>- undervisningsmaterial och -metoder</li> </ul>

**Figur 5.** Olika faktorer som enligt studerandena kan påverka deras inlärningsmotivation.

Med individrelaterade faktorer avser jag sådana faktorer som kan anses hänga ihop med inläraren själv. I studerandenas svar förekommer flera sådana faktorer. För det första kommer det tydligt fram att eget intresse för ämnet påverkar studerandenas inlärningsmotivation. Man

kan konstatera att studerandena känner sig mer motiverade om de upplever ämnet som personligt viktigt och intressant. För det andra tar många studerande upp nyttoaspekten, dvs. hur nyttig eller meningsfull de upplever att inläringen av ämnet är, till exempel med tanke på framtiden. Det är sannolikt att studerandena är mer motiverade och villiga att satsa på sådana ämnen som känns viktiga och intressanta för dem och som de kan ha nytta av i framtiden.

Förutom intresse och nytta nämner studerande också sådana faktorer som hänger ihop med deras egna kunskaper, målsättningar och prestationer. Flera studerande menar att deras egna mål för kursen och deras prestationer och resultat under kursen är sådana faktorer som kan ha en inverkan på deras motivation. Enligt studerandena är det viktigt att uppleva att de gör framsteg och att de kan känna igen sin egen utveckling. Dessutom tar studerandena upp sina tidigare erfarenheter och sina attityder till och möjliga fördomar mot ämnet. Om studerandena har dåliga erfarenheter av ett visst ämne kan det framkalla en negativ inställning till ämnet, vilket i sin tur kan ha en negativ inverkan på ens motivation.

Som individrelaterade faktorer kan också kategoriseras vissa personliga fysiska och psykiska faktorer som kan påverka studerandenas inlärningsmotivation. Studerandenas svar visar att såväl det fysiska som det psykiska tillståndet spelar en roll för deras motivation: till exempel trötthet, stress eller sjukdomar kan ha en negativ inverkan på deras motivation. Dessutom anser flera studerande att deras humör ofta har någon inverkan på hur motiverade de känner sig. De ovannämnda faktorerna kan dock variera beroende på situationen, dvs. de kan anses vara mer eller mindre tillfälliga och tämligen kortvariga. Som redan tidigare nämnt kan motivation karaktäriseras som ett dynamiskt och situationsbundet fenomen, vilket syns även i studerandenas svar.

Utöver olika individrelaterade faktorer nämner studerandena flera sådana faktorer som hänger ihop med undervisningssituationen. Av studerandenas svar framgår tydligt att läraren är en faktor som kan påverka deras inlärningsmotivation. Det spelar således en roll hur läraren agerar och beter sig. Enligt studerandena är det viktigt att läraren å ena sidan är sakkunnig och å andra sidan inspirerande och uppmuntrande. Lasagabaster m.fl. (2014) poängterar att läraren kan ha en stor betydelse för inlärnarnas motivation. Även andra undersökningar har visat att läraren och hans agerande kan bidra till inlärnarnas motivation (se t.ex. Nawaz, Amin & Tatla 2015; Komarova & Tiainen 2007). Utöver läraren nämner studerandena även vissa andra faktorer som har med undervisningssituationen att göra. Studerandenas svar visar att bl.a.

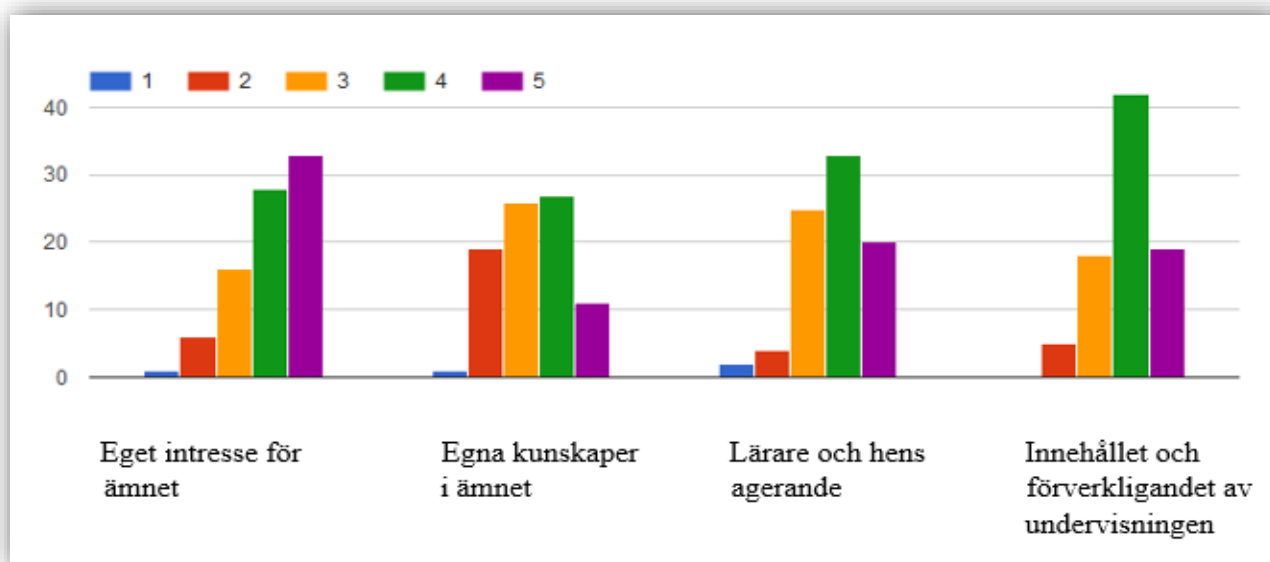
undervisningsutrymmen, studiekamrater och den allmänna stämningen i undervisningssituationen kan ha inverkan på deras motivation.

Flera faktorer som kommer fram i studerandenas svar hänger ihop med innehållet i kursen och själva undervisningen. När det gäller kursen och dess innehåll verkar bl.a. kurskraven, prestationssätten och om kursen är obligatorisk eller frivillig vara sådana faktorer som kan påverka studerandenas motivation. Dessutom tar studerandena upp arbetsmängden under kursen. Om arbetsmängden upplevs som orimligt stor till exempel i förhållande till antalet studiepoäng, kan det ha en negativ inverkan på studerandenas motivation. När det gäller själva undervisningen framhåller studerandena att olika undervisningsmetoder, arbetssätt och uppgiftstyper kan bidra till deras inlärningsmotivation. Av studerandenas svar framgår att det spelar en roll hur meningsfull, praktisk och mångsidig de upplever undervisningen. Dessutom kommer det fram att det är viktigt att uppgifterna är tillräckligt, men inte för utmanande.

De faktorer som kommer fram i studerandenas svar ligger i linje med de tidigare undersökningarna om ämnet och de kategoriseringar som olika forskare har gjort om motivation. När det gäller individuella faktorer, är till exempel inlärares eget intresse för, attityder till och kunskaper i ämnet sådana faktorer som ofta anses hänga ihop med inlärares motivation. I fråga om undervisningssituationen har till exempel läraren, undervisningsgruppen och själva undervisningen, dvs. vad undervisningen innehåller och hur den har genomförts, visat sig vara betydande faktorer för inlärares motivation. (Se t.ex. Dörnyei 2001; Peltonen & Ruohotie 1992; Schunk, Pintrich & Meece 2008.)

#### **5.4 Universitetsstuderandes uppfattningar om motiverande svenskundervisning**

Jag har varit speciellt intresserad av att ta reda på studerandenas uppfattningar om en sådan svenskundervisning som motiverar respektive inte motiverar studerandena. Jag har först velat kartlägga vilken roll följande fyra faktorer spelar för studerandenas motivation att lära sig svenska: deras eget intresse för ämnet, deras kunskaper i ämnet, läraren och hans agerande samt själva undervisningen. Utifrån tidigare undersökningar samt litteraturen om motivation kan man anta att dessa faktorer är sådana som kan påverka inlärares motivation. Studerandena har bedömt betydelsen av dessa faktorer på skalan 1–5 där 1 står för ”ingen betydelse” och 5 för ”mycket stor betydelse”. En översikt över studerandenas uppfattningar syns i figuren nedan.



**Figur 6.** Studerandenas uppfattningar om hur mycket olika faktorer påverkar deras motivation.

Utifrån figuren kan man konstatera att det egna intresset för ämnet samt själva undervisningen och dess innehåll verkar vara särskilt betydande faktorer vad gäller studerandenas motivation att lära sig svenska. Ungefär tre fjärdedelar av studerandena upplever att dessa faktorer har en stor betydelse (4 eller 5). Dessutom påverkas studerandenas motivation av läraren och hans agerande. Av allt att döma utgår studerandenas motivation ofta från dem själva. Med andra ord beror deras motivation i hög grad på hur intresserade de är av ämnet, men även olika yttre faktorer, såsom undervisningen eller lärarens agerande, kan ha en stark inverkan på deras motivation.

Det som kan anses vara en aning överraskande är att studerandena värderar alternativet ”egna kunskaper i ämnet” som mindre betydande än de övriga alternativen. Undersökningar har visat att det ofta finns ett samband mellan ens färdighetsnivå och ens motivation att lära sig ämnet (se t.ex. Jauhojärvi-Koskelo & Palviainen 2011). Speciellt svaga kunskaper i ämnet kan ha en negativ inverkan på inlärares motivation eftersom inlärares då lätt kan uppleva att hen inte klarar av de angivna uppgifterna. Detta kan i sin tur minska inlärares självförtroende och tro på sina egna förmågor (*self-efficacy*), vilka båda spelar en viktig roll för inlärningsmotivation. Bra behärskning av ämnet kan däremot fungera tvärtom. (Se t.ex. Dörnyei 2001.)

Studeraendens svar visar således att innehållet i och förverkligandet av undervisningen spelar en viktig roll för deras motivation, men vilka faktorer i svenskundervisningen motiverar respektive inte motiverar studerandena? Jag har frågat studerandena vilka typer av uppgifter de har upplevt som motiverande och meningsfulla under sina svenskstudier vid språkcentret. Av studeraendens svar framträder tre huvudteman: samarbete och social interaktion, praktiska och autentiska uppgifter samt aktivt deltagande.

För det första verkar grupparbete vara ett sådant arbetssätt som motiverar studerandena. Detta framgår av exemplen nedan:

Ex. 10. Gruppövningar. Man behöver inte vändas ensam och man får (indirekt) feedback på sina kunskaper.

Ex. 11. Avslappnat grupparbete eftersom det möjliggör inläringen utan något tryck.

Flera studerande anser att de lär sig bättre när de får samarbeta med andra studerande eftersom det då är möjligt att hjälpa varandra och försöka lösa problem tillsammans (ex. 10). Att inlära kan stödja sig på andra inlärare är en viktig inlärningsstrategi (jfr socioaffektiva inlärningsstrategier) som kan underlätta inläringen och göra den effektivare. Dessutom konstaterar några studerande att stämningen är mer avslappnad när de arbetar i grupp och därför anser de att det är ett motiverande arbetssätt (ex. 11). Även andra undersökningar har visat att social interaktion och olika kooperativa arbetssätt ofta bidrar till inlärares motivation (se t.ex. Ruan, Duan & Du 2015; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014.) Utöver den sociala aspekten har inlärares en möjlighet att uppleva autonomi när de arbetar i grupper, dvs. de kan arbeta relativt självständigt och ta ansvar för sin inläring. Enligt forskare spelar inlärares autonomi en viktig roll för deras motivation (t.ex. Dörnyei 2001; Schunk, Pintrich & Meece 2008).

För det andra kommer det fram att praktiska och autentiska uppgifter ofta upplevs som motiverande (ex. 12 och 13). Flera forskare framhäver att relevans och autenticitet är betydande faktorer när det gäller att göra undervisningen mer motiverande för inlärares (se t.ex. Dörnyei 2001; Peltonen & Ruohotie 1992). Studeraendens tankar verkar stämma överens med detta, vilket framgår av följande exempel:

Ex. 12. Aktiverande övningar som har en konkret koppling till framtida behov, till exempel i arbetslivet.

Ex. 13. Det har varit trevligt att skriva korta texter som handlar om det egna ämnesområdet. Dessa kan man stöta på i framtiden. Ämnesområdena är alltså viktiga, och jag anser att kursen har lyckats med att koncentrera sig på studier och arbetsliv.

Exemplen 12 och 13 visar att det är viktigt för studerandena att de inser vilken nytta de kan ha av uppgiften i framtiden. Därför verkar sådana uppgifter som har någon koppling till studerandenas egen utbildning och det framtida arbetslivet motivera studerandena.

Studerandena verkar således uppskatta sådana övningar som har något slags nyttovärde eller instrumentellt värde. Ett exempel som flera studerande nämner i detta sammanhang är företagsmässan där studerandena fungerar som experter i olika företag. I denna uppgift utnyttjas CLIL-metoden, dvs. uppgiften kombinerar språket och vissa teman som har behandlats i studerandenas utbildning (se också 3.4.3). Avsikten med uppgiften är att varje grupp väljer ett företag som de bekantar sig med och förbereder en presentation av på svenska. I dessa presentationer ska studerandena utnyttja och tillämpa även sådana kunskaper som de har lärt sig under den integrerade kursen som ingår i deras egentliga studier. På företagsmässan går studerandena runt och besöker olika utställningsställen, lyssnar på presentationer samt ställer frågor till varandra och diskuterar företagen. Utöver företagsmässan nämner studerandena olika uppgifter som hänger ihop med arbetssökande (såsom anställningsintervju och video-CV). Av studerandenas svar framgår att både muntliga och skriftliga uppgifter som hänger ihop med deras utbildningsområde ofta upplevs som nyttiga. Genom sådana uppgifter lär sig studerandena viktiga kommunikativa kunskaper samt relevant ordförråd.

För det tredje kan sådana uppgifter som kräver aktivt deltagande och en viss insats av studerandena bidra till studerandenas motivation. Av studerandenas svar framgår att till exempel olika spel och tävlingar upplevs som roliga (se också 3.4.3). Dessutom tar studerandena upp olika projekt och presentationer, dvs. sådana uppgifter i vilka de kan vara kreativa och själva skapa något nytt.

Ex. 14. Presentationer. Man lär sig att strukturera och behandla information på svenska och man får nytt ordförråd.

Ex. 15. Presentationer och företagsmässan har varit bra eftersom man har varit tvungen att utmana sig själv.

Ex. 16. Företagsmässan var den bästa uppgiften eftersom man fick öva uppträdande på svenska i en avslappnad situation som ändå kändes ganska autentisk. Man märkte att man



kan klara av allt, och därefter har tanken på den presentation som bedöms inte känts så tryckande.

Några studerande upplever att de lär sig effektivt när de själva måste söka och bearbeta information samt använda språket för att förmedla information (ex. 14). Dessutom kommenterar några studerande att presentationer ger dem en möjlighet att utmana sig själva och att få nyttig erfarenhet av att uppträda framför en publik (ex. 15 och 16). Lyckade och positiva erfarenheter av att uppträda på svenska kan stärka studerandenas självförtroende och minska rädslan för att använda språket, vilket framgår av exempel 16. Olika presentationer och projekt kan även förknippas med känslan av autonomi. Studerandena får arbeta relativt självständigt och har en viss frihet i hur uppgiften genomförs, dvs. de får ta ansvar för sin inläring.

I allmänhet verkar studerandena förhålla sig överraskande positivt till olika muntliga övningar även om flera upplever att deras muntliga kunskaper i svenska inte är särskilt starka. Detta kommer fram i exemplet nedan:

Ex. 17. Presentationer motiverar kanske mest, och överhuvudtaget att tala språket, eftersom jag vet att jag inte är så bra på att tala svenska, även om jag annars kan svenska.

I exempel 17 verkar studeranden vara medveten om att hen inte har särskilt bra muntliga kunskaper i svenska, men trots detta – eller uttryckligen på grund av detta – anser hen muntliga övningar som motiverande. Flera studerande anser att det är viktigt att kunna kommunicera muntligt och därför vill de utveckla sina muntliga kunskaper – även om det betydde att de skulle lämna sin komfortzon.

## **5.5 Vad motiveras studerande inte av?**

Utöver de positiva faktorerna har jag varit intresserad av att veta om det finns sådana uppgifter eller arbetsätt som inte motiverar studerandena. Här är det värt att beakta att en del av studerandena inte har svarat på denna fråga. Dessutom har några studerande kommenterat att de inte kan hitta på sådana uppgifter. Detta kan bero på att studerandena inte har funderat på sig själva som inlärare, dvs. att de inte är så medvetna om vad som bidrar till deras inläring eller vilka typer av uppgifter som motiverar eller inte motiverar dem. Det kan dock även vara

möjligt att studerandena allmänt taget upplever svenskundervisningen som motiverande och därför är det svårt för dem att hitta på sådana aktiviteter som inte motiverar dem.

När det gäller sådana uppgifter som inte motiverar studerandena är det dock en faktor som flera studerande nämner: om uppgiften upplevs som för svår. Detta kommer tydligt fram i exemplen nedan:

Ex. 18. Närmast bara då det känns att egna kunskaper inte räcker till för att arbeta med andra studerande på svenska.

Ex. 19. Presentationer och grammatik. Ofta för utmanande.

Ex. 20. Sådana uppgifter i vilka man relativt snabbt måste producera svenskspråkigt tal och uppträda framför en större grupp. Då betonas lätt att man inte behärskar språket så bra.

Som redan konstaterat, är det viktigt att undervisningen motsvarar inlärnarnas färdighetsnivå så att de upplever att de kan klara av de angivna uppgifterna (se 3.4.3). Som exemplen 19 och 20 visar, upplever några studerande att till exempel olika diskussioner och presentationer har varit för utmanande på grund av att deras språkkunskaper inte räcker till för sådana uppgifter. Speciellt sådana uppgifter i vilka studerandena ska tala utan att kunna förbereda sig på förhand, bl.a. olika spontana diskussioner eller uppgifter där man ska förklara olika begrepp på svenska, anses vara för utmanande (ex. 20). Dessutom anser en del av studerandena att självständiga skrivuppgifter, såsom essäer, har varit för utmanande och tidskrävande, vilket framgår av följande exempel:

Ex. 21. Att skriva texter hemma eftersom färdighetsnivån är så låg att det inte går särskilt bra.

Ex. 22. Hemuppgifter och skrivuppgifter. När man inte har mer intresse för kursen än att bara få den godkänd har man utöver andra uppgifter inte tid på sådana uppgifter som känns mest onyttiga.

Av exempel 21 framgår igen att studerandenas färdigheter spelar en roll för deras motivation. Studeranden i detta exempel upplever att det har varit för utmanande att skriva texter på svenska eftersom hen har svaga kunskaper i språket. Detta försvagar hens motivation för sådana uppgifter. I exempel 22 syns däremot studerandens inställning till att studera svenska: studeranden anser att svenskstudierna inte är särskilt viktiga och därför använder hen hellre sin tid åt andra kurser och deras uppgifter. Här kan man dock se individuella skillnader. En del av studerandena anser uttryckligen att diskussioner, presentationer och skrivuppgifter är ett

effektivt sätt att lära sig och utveckla sina språkkunskaper och därför upplever de sådana uppgifter som motiverande. Det finns således individuella faktorer, i detta fall till exempel studerandenas kunskaper i och inställning till svenska, som kan ha en inverkan på vilka typer av uppgifter studerandena upplever som motiverande.

En annan typ av aktivitet som verkar dela studerandenas åsikter är olika spel. Som framgår ovan är en del av studerandena av den åsikten att olika spel och tävlingar har varit roliga och motiverande. Det finns dock även avvikande åsikter, vilket syns i exemplet nedan:

Ex. 23. Alias och andra spel som man i onödan använder tid på.

Studeranden i exempel 23 verkar vara av den åsikten att spel är onödiga aktiviteter som man inte behöver använda tid på i undervisningen. En del av studerandena upplever att de inte har lärt sig något nytt genom att spela olika spel och därför anses spelen som onyttiga. Sådana tankar verkar vara relativt vanliga hos studerandena, vilket kan anses vara en aning överraskande. Enligt forskare kan olika underhållande element i undervisningen (såsom spel och tävlingar) öka inlärnarnas motivation (se t.ex. Dörnyei 2001, Schunk, Pintrich & Meece 2008). I detta fall verkar studerandena dock föredra nyttoaspekten framför underhållningsaspekten.

Att uppgiften är underhållande eller rolig räcker således inte alltid för att motivera inlärnarna. Om uppgiften känns för konstgjord och avlägsen och syftet med uppgiften är oklart, kan det minska inlärnarnas motivation och engagemang för uppgiften. Som tidigare konstaterat, är det viktigt att uppgifterna anses som nyttiga och relevanta, vilket syns även i exemplet nedan (ex. 24). Speciellt i en sådan kontext där svenskstudierna är mycket arbetslivsinriktade spelar nyttoaspekten och relevansen en viktig roll.

Ex. 24. Övningar med vilka man inte lär sig särskilt mycket nytt eller som på något sätt är för konstgjorda. Intresset för sådana övningar minskar ganska snabbt.

Som redan tidigare kommit fram har en del av studerandena en tämligen negativ inställning till att studera svenska, vilket syns även i studerandenas uppfattningar om motivation och svenskundervisning. Några studerande konstaterar att det mest motiverande alternativet skulle vara att de inte alls behövde studera svenska, dvs. att svenskstudierna var helt frivilliga. Av några svar framgår att svenskstudierna inte anses som särskilt betydande eller värda att satsa på

och därför ägnar studerandena hellre tid åt andra kurser. Detta visar att studerandenas attityder till ämnet samt de värderingar som studerandena förknippar med ämnet spelar en viktig roll för deras motivation. Om inställningen till ämnet är mycket negativ och ämnet inte anses som viktigt kan det vara svårt att motivera studerandena utifrån.

## 5.6 Lärarnas synpunkt

Utöver studerandenas tankar har jag velat ta hänsyn till lärarnas synvinkel på vilka typer av övningar och arbetssätt som verkar motivera studerandena. Det verkar som att lärarnas svar visar liknande tendenser som kommer fram i studerandenas svar. Alla de tre lärarna verkar vara relativt eniga om att sådana uppgifter som aktiverar studerandena och där studerandena själva får göra något konkret ofta ökar studerandenas motivation. Som exempel anger lärarna olika diskussionsövningar, presentationer och spel varav lärarna nämner bl.a. Quizlet, Alias och Kahoot. Dessutom konstaterar lärarna att det är viktigt att studerandena får använda språket i olika autentiska sammanhang. Enligt lärarna är detta möjligt till exempel genom olika CLIL-övningar där språket kombineras med vissa teman som ingår i studerandenas övriga studier. De ovannämnda uppgifterna är sådana som även studerandena nämner när det gäller motiverande svenskundervisning. Därtill har lärarna märkt att studerandena gärna arbetar i grupper. Även detta är en faktor som flera studerande tar upp. I studerandenas svar kommer det tydligt fram att grupparbete upplevs som ett motiverande arbetssätt.

Enligt lärarna verkar studerandena allmänt taget uppleva svenskundervisningen som relativt motiverande och meningsfull. Lärarna nämner dock några faktorer som kan ha en negativ inverkan på studerandenas motivation. En lärare konstaterar att studerandena lätt tappar intresset om läraren föreläser för länge, dvs. att studerandena bara lyssnar och tar emot information. Detta gäller först och främst när grammatiken tas upp tillsammans. Enligt denna lärare lönar det sig att hålla den teoretiska delen (t.ex. PowerPoint-presentationen) tämligen kort och i stället aktivera studerandena med sådana övningar med vilka de kan tillämpa olika grammatiska konstruktioner i praktiken. En annan lärare poängterar att det är viktigt att ge studerandena tydliga instruktioner om uppgiften och att förklara varför en sådan uppgift görs. Om studerandena inte förstår syftet med uppgiften eller kopplingen till det verkliga livet, dvs. vilken nytta de kan ha av uppgiften, kan det minska deras motivation för den ifrågasvarande uppgiften. Nyttaspekten och betydelsen av relevanta uppgifter kommer tydligt fram även i studerandenas svar.

Fast det finns vissa uppgifter och arbetssätt som verkar motivera studerandena påpekar lärarna att det finns skillnader mellan olika inlärare och grupper. Även om en viss typ av uppgift fungerar bra med en grupp, passar den inte nödvändigtvis för en annan grupp. Som redan konstaterat finns det olika inlärare med olika inlärningsstilar och därför kan det vara mycket individuellt vilka typer av uppgifter studerandena upplever som motiverande. Till slut konstaterar en lärare att motivation ofta i hög grad utgår från studerandena själva. Även om det var möjligt att i någon mån bidra till studerandenas motivation genom undervisningen och lärarens agerande, kan läraren inte ta hela ansvaret för att motivera studerandena. Även studerandena verkar vara av den åsikten att deras eget intresse för ämnet spelar en viktig roll för deras motivation att lära sig ämnet.

### **5.7 Sammanfattning: motiverande faktorer i svenskundervisningen**

Jag har bitt studerandena att på en mer allmän nivå beskriva vilken typ av svenskundervisning de anser som motiverande. Studerandena nämner huvudsakligen sådana faktorer som redan behandlats, dvs. olika faktorer som hänger ihop med läraren, inlärningsomgivningen och själva undervisningen. För det första verkar det vara särskilt viktigt att uppgifterna motsvarar studerandenas färdigheter, dvs. att uppgifterna är tillräckligt, men inte för utmanande. En studerande sammanfattar detta på följande sätt:

Ex. 25. Gruppövningar som motsvarar deltagarnas färdighetsnivå. Utmanar deltagare men inte för mycket, så att man inte blir frustrerad över uppgiften.

I exempel 25 tar studeranden upp betydelsen av lämplig nivå. Om uppgifterna är för utmanande kan studerandena känna sig otillräckliga vilket kan leda till att de blir frustrerade. Detta kan i sin tur försvaga deras motivation.

Utifrån studerandenas svar är svenskundervisningen motiverande om den består av kooperativa arbetssätt samt autentiska och praktiska uppgifter. Även sådana uppgifter som aktiverar studerandena och i vilka studerandena kan utmana sig själva verkar motivera studerandena. Dessutom tar några studerande upp möjligheter att välja och påverka vad gäller till exempel prestations- och arbetssätt under kursen, såsom exemplet nedan visar:

Ex. 26. Studerandeinriktad undervisning där man har friheten att välja vad som görs.

Enligt forskare kan inlärnarnas möjligheter att välja mellan olika alternativ och att påverka undervisningen (t.ex. vilka typer av uppgifter eller arbetssätt som används eller vilka teman som behandlas) bidra till deras känsla av autonomi. Autonomi har i sin tur visat sig vara en betydande faktor för inlärnarnas motivation. (Se t.ex. Dörnyei 2001; Schunk, Pintrich & Meece 2008.) Allmänt taget ligger studerandenas uppfattningar om motiverande undervisning i linje med tidigare forskning om motivation. Nyttiaspekten, känslan av kompetens och autonomi samt samarbete och social interaktion är sådana faktorer som betonas i olika teorier och undersökningar om motivation (se vidare 3.4).

Utöver själva undervisningen spelar även läraren och den allmänna stämningen i undervisningssituationen en betydande roll:

Ex. 27. Sakkunnig och hjälpsam lärare som tar hänsyn till olika färdighetsnivåer.

Ex. 28. En sådan undervisning där olika färdighetsnivåer tas hänsyn till och där det är tillåtet att göra misstag men de korrigeras sakligt, hellre personligt.

Ex. 29. En sådan undervisning som koncentrerar sig på det positiva, och ifall man gör fel berättar läraren vad man borde ha gjort i stället för att bara säga ”det här är fel”.

Enligt studerandena är det viktigt att läraren är sakkunnig, hjälpsam och uppmuntrande (ex. 27) samt att stämningen är avslappnad och accepterande (ex. 28). Dessutom kommer det igen fram att det är viktigt att studerandenas kunskaper och färdigheter tas hänsyn till i undervisningen. Det som är beaktansvärt är att överraskande få studerande tar direkt upp betydelsen av feedback även om undersökningar har visat att feedbacken spelar en viktig roll för inlärnarnas motivation (t.ex. Dörnyei 2001; Lasagabaster, Doiz & Sierra 2014). Det kan vara möjligt att studerandena inte förknippar feedbacken med den konkreta undervisningssituationen (som de föregående frågorna i enkäten handlar om) och därför har de inte tänkt på dess betydelse i detta sammanhang. Några studerande tangerar dock temat i sina svar, vilket framgår av exemplen 28 och 29. Den ena studeranden önskar personlig feedback medan den andra studeranden tar upp betydelsen av konstruktiv feedback som hen kan ha nytta av.

När det gäller undervisningen som motiverar ger flera studerande språkcenterundervisningen i svenska som exempel. En studerande kommenterar ämnet på följande sätt:

Ex. 30. Jag kan inte hitta på mycket att förbättra från denna undervisning.

Enligt flera studerande är svenskstudier vid språkcentret mer motiverande och meningsfulla än deras tidigare studier i svenska vilket beror bl.a. på att undervisningen har en tydlig koppling till deras utbildningsområde. Dessutom anser studerandena att det är bra att svenskundervisningen huvudsakligen koncentrerar sig på kommunikation och språkanvändning och inte så mycket till exempel på grammatiken. Även olika uppgiftstyper och arbetssätt som används vid språkcentret verkar bidra till studerandenas motivation. Det finns dock studerande som inte är av samma åsikt. Några studerande anser att svenskundervisningen saknar den röda tråden och önskar att strukturen i undervisningen skulle vara tydligare. Enligt dessa studerande skulle det vara bra att ha någon slags teoretisk grund för olika praktiska övningar och därför önskar de att till exempel grammatiken skulle spela en större roll i undervisningen. Dessutom önskar några studerande mer skriftliga övningar eftersom de upplever att de lär sig mer effektivt genom sådana övningar.

Dessa individuella skillnader visar att studerandena har olika uppfattningar om sig själva som inlärare: några upplever att de lär sig bäst genom att skriva och läsa olika texter medan andra anser olika muntliga övningar som ett effektivt sätt att lära sig. Några inlärare kan i sin tur föredra en mer teoretisk synpunkt på språkinläring, till exempel noggrannare behandling av språkets strukturer, medan andra uttryckligen upplever olika praktiska övningar som motiverande och effektiva. Som exempel kan anges kinestetiska inlärare som lär sig bäst genom att själva göra något konkret (se 2.2). Eftersom det finns olika inlärare som kan ha olika inlärningsstilar är det viktigt att undervisningen är varierande och mångsidig. På det sättet har olika inlärare möjligheter att hitta lämpliga sätt att arbeta och lära sig. Det är dock möjligt att studerandena har olika uppfattningar om språkinläringen överhuvudtaget, dvs. att studerandenas inställning till olika typer av uppgifter och arbetssätt beror på deras tidigare erfarenheter. Om studerandena är vana vid att studera på ett visst sätt, kan det ta tid att tillägna sig nya inlärningsätt.

## 6 Sammanfattning och diskussion

Denna undersökning handlar om universitetsstuderandes uppfattningar om motivation och motiverande faktorer i svenskundervisningen. Närmare bestämt är det fråga om språkcenterstuderande, för undersökningen har genomförts vid ett språkcenter och kontexten i undersökningen är den obligatoriska kursen i svenska som hör till studerandenas examen. I min undersökning har jag velat ta reda på hur studerandena uppfattar begreppet motivation och vilka faktorer som allmänt taget kan påverka deras inlärningsmotivation. Jag har varit speciellt intresserad av att veta vilka faktorer som i undervisningssituationen kan bidra till eller försvaga studerandenas motivation och varför. Det ovannämnda syftet har konkretiserats i tre forskningsfrågor:

1. Vilka faktorer påverkar universitetsstuderandenas inlärningsmotivation?
2. Vilken typ av svenskundervisning motiverar respektive inte motiverar studerandena och varför?
3. Vilken roll spelar de olika yttre omständigheterna respektive studerandenas egen insats när det gäller studerandenas motivation att lära sig svenska?

Jag har sökt svar på forskningsfrågorna genom en kvalitativ fallstudie med vissa kvantitativa inslag. Undersökningsmaterialet har samlats in vid ett universitet i Finland. Som informanter har jag haft 84 universitetsstuderande från fyra olika utbildningsområden samt tre svensklärare som arbetar vid det ifrågavarande språkcentret. Vid insamlingen av undersökningsmaterialet har jag använt tre metoder: observation, intervju och frågeformulär. Jag har observerat svenskundervisningen samt intervjuat svensklärarna för att få en överblick över vad svenskundervisningen vid språkcentret innebär och syftar till. Studerandenas tankar har jag tagit reda på med hjälp av ett elektroniskt frågeformulär. Studerandenas svar utgör det huvudsakliga materialet i denna undersökning.

Jag har analyserat materialet med hjälp av kvalitativ innehållsanalys, vilket betyder att jag har letat efter gemensamma tendenser och kategoriserat informanternas svar. Analysen innehåller även några kvantitativa inslag i och med att antalet olika typer av svar på flervalsfrågorna presenteras i siffror, med hjälp av tabeller och diagram. Analysmetoden kan anses vara delvis teoristyrd och delvis materialstyrd, dvs. analysen utgår från materialet men de teman som kommer fram i informanternas svar förknippas med den teoretiska referensramen. Den



teoretiska referensramen i min undersökning baserar sig på teorier och tidigare undersökningar om motivation och språkinläring. Vid analysen utnyttjar jag kategoriseringen av olika individuella och omgivningsrelaterade faktorer som kan påverka inlärnarnas motivation.

Utifrån mina observationer och lärarnas svar kan man konstatera att svenskundervisningen vid språkcentret är mycket praktisk och arbetslivsinriktad. Syftet med undervisningen är att studerandena lär sig att kommunicera både muntligt och skriftligt i olika situationer som hänger ihop med deras utbildningsområde. Autentiska uppgifter som har ett tydligt samband med studerandenas eget utbildningsområde och det framtida arbetslivet spelar således en viktig roll i svenskundervisningen. Denna praktiska utgångspunkt realiserar speciellt i den andra delen av kursen som förverkligas med CLIL-metoden. Detta betyder att svenskundervisningen integreras i en annan kurs som ingår i studerandenas övriga studier. Dessutom präglas undervisningen av den sociokonstruktivistiska inläringssynen, vilket syns bl.a. i att studerandenas aktiva och autonoma roll i inläringen betonas.

Som svar på den första forskningsfrågan kan jag konstatera att studerandena uppfattar motivation som eget intresse eller egen vilja att göra något och engagera sig för det. Enligt studerandena kan motivation påverkas av olika individ- och omgivningsrelaterade faktorer. Studerandenas svar visar att till exempel egen inställning och egna attityder till ämnet samt tidigare erfarenheter av och kunskaper i ämnet spelar en roll för deras motivation att lära sig ämnet. Dessutom kan det fysiska och psykiska tillståndet ha en inverkan på hur motiverade studerandena känner sig. När det gäller olika yttre faktorer, nämner studerandena till exempel läraren, inlärmingsmiljön samt innehållet i och förverkligandet av undervisningen. I sin helhet verkar studerandena betrakta motivation ur olika synvinklar: både individen, omgivningen och situationsbundna faktorer nämns.

När det gäller den andra forskningsfrågan, kommer det tydligt fram att olika kooperativa arbetssätt, autentiska och relevanta uppgifter samt sådana uppgifter som aktiverar studerandena anses som motiverande. Speciellt sådana uppgifter som har något slags nyttovärde, dvs. ett tydligt samband med studerandenas utbildning och det framtida arbetslivet verkar motivera studerandena. Av studerandenas svar framgår även vissa faktorer som kan försvaga deras motivation. Till exempel bidrar inte sådana uppgifter som är för utmanande eller som studerandena upplever som onyttiga eller för konstgjorda till studerandenas motivation. Det är således viktigt att uppgifterna motsvarar studerandenas färdighetsnivå samt att studerandena

inser vilken nytta de kan ha av uppgiften. De ovannämnda faktorerna är sådana som både studerandena och lärarna tar upp i sina svar, dvs. båda verkar ha relativt liknande uppfattningar om vilka typer av uppgifter och arbetssätt som motiverar. Resultaten i min undersökning ligger även i linje med tidigare undersökningar om ämnet.

Allmänt taget anser flera studerande språkcenterundervisningen som motiverande och meningsfull. Utifrån studerandenas svar beror deras uppfattningar om motiverande undervisning uttryckligen på att undervisningen koncentrerar sig på kommunikation och språkanvändning och har en tydlig koppling till konkreta behov i arbetslivet. Dock förekommer det även individuella skillnader i vad studerandena anser som motiverande och vad de menar att leder till motivation. Studerandenas svar visar att till exempel deras kunskaper i svenska eller deras inställning och attityder till svenska kan påverka deras motivation. Speciellt negativa attityder till svenska och svenskstudier kommer tydligt fram i några svar. Dessutom kan studerandena ha olika sätt att lära sig, vilket i sin tur kan ha en inverkan på vilka typer av uppgifter de anser som motiverande.

Den kommunikativa aspekten och arbetslivsorienteringen som studerandena tar upp framgår även av lärarnas svar och de observationer som jag gjorde (se. 5.1.) Enligt lärarna är det viktigt att studerandena får använda språket i olika konkreta sammanhang som kan tänkas förekomma i arbetslivet. Dessutom vill lärarna aktivera studerandena och öka deras autonomi till exempel genom att föredra olika kooperativa arbetssätt. Allmänt taget använder lärarna mångsidiga undervisningsmetoder och utnyttjar även olika digitala verktyg i undervisningen. Av lärarnas svar framgår att de ovannämnda aspekterna verkar bidra till studerandenas motivation.

Att språkcenterundervisningen anses som motiverande och meningsfull tyder på att de utvecklingsprojekt som genomförts vid språkcentren har lyckats. ROKK-projektet (se vidare 4.2) har till exempel syftat till att lägga vikt vid arbetslivsriktad undervisning, studerandenas autonomi och deras motivation. Dessutom verkar syftet med och förverkligandet av språkcenterundervisningen ligga i linje med de målsättningar som uttrycks i lagstiftningen (se 4.1), dvs. att studerandena förvärvar sådana kunskaper som de behöver inom det egna utbildningsområde och i det framtida arbetslivet. Hur studerandena uppnår dessa mål är dock en annan fråga. Flera studerande anser sig ha relativt svaga kunskaper i svenska och upplever att en enstaka kurs i svenska inte räcker till för att de skulle uppnå sådana språkkunskaper som de verkligen skulle kunna ha nytta av i arbetslivet. Utöver detta har ungefär hälften av

studerandena en tämligen negativ inställning till att studera svenska: de anser att de inte har någon nytta av svenskstudierna och att de inte kommer att behöva språket i arbetslivet. I och med att studerandenas färdighetsnivå och attityder spelar en viktig roll för deras motivation och för inläringen överhuvudtaget, borde dessa aspekter beaktas i språkcenterundervisningen i svenska.

Ifråga om den tredje forskningsfrågan framgår av studerandenas svar att såväl deras eget intresse som deras egen insats samt förverkligandet av undervisningen är betydande faktorer för deras motivation att lära sig svenska. Även läraren och hans agerande anses spela en relativt viktig roll i detta sammanhang. Man kan därmed konstatera att motivation ofta utgår från studerandena själva men kan påverkas av olika yttre faktorer som hänger ihop med undervisningssituationen. Läraren, undervisningsgruppen, inlärningsmiljön och själva undervisningen har således en viktig betydelse för hur studerandena upplever inläringen. Det kan dock diskuteras vad lärarens ansvar respektive studerandenas eget ansvar är när det gäller studerandenas motivation. Även om läraren (t.ex. med sitt agerande eller planeringen av undervisningen) kan påverka studerandenas motivation kan hen inte ta hela ansvaret för att motivera studerandena. Studerandenas eget intresse och attityder spelar likaså en väsentlig roll.

Eftersom jag har fått svar på mina forskningsfrågor och syftet har blivit uppnått anser jag att insamlingsmetoderna har varit valida och lämpliga för min undersökning. Med hjälp av observation, intervju och frågeformulär har jag fått olika synvinklar på och en mångsidig bild av ämnet. Jag har dock vissa svagheter med frågeformuläret. För det första missförstod några informanter den första frågan som handlade om deras uppfattningar om motivation. I samband med denna fråga bedömde några informanter hur motiverade de var i stället för att redogöra för hur de uppfattar motivation. Den första frågan skulle därmed ha kunnat formuleras på ett annat sätt. För det andra svarade alla informanter inte på alla frågor. Dessutom lät flera informanter bli att motivera sina svar även om jag hade bett dem att göra det. Detta är uttryckligen svagheten med att använda en enkät i stället för en intervju: i intervjusituationen har intervjuaren en möjlighet att ställa tillägsfrågor om informanternas svar är otydliga eller bristfälliga.

Jag är relativt nöjd med frågorna både i frågeformuläret och i intervjun. I efterhand märkte jag dock att det skulle ha varit nyttigt att även ta reda på studerandenas uppfattningar om sig själva som inlärare, dvs. på vilket sätt de upplever att de lär sig bäst. Detta skulle möjligen ha kunnat belysa varför studerandena upplever vissa typer av uppgifter som motiverande respektive

mindre motiverande. I lärarnas intervjuer skulle jag däremot ha kunnat fråga något mer om studerandenas kunskaper i svenska, och speciellt om deras utgångsnivå i början av kursen, eftersom studerandenas kunskaper verkar vara en betydande faktor för deras motivation. Det skulle ha varit intressant att jämföra lärarnas bedömningar av studerandenas kunskaper med studerandenas egna bedömningar av sina kunskaper.

I och med att denna undersökning är en fallstudie kan resultaten inte generaliseras. Dock upplever jag att undersökningsmaterialet har varit tillräckligt omfattande för denna undersökning och att jag har fått en mångsidig bild av motivation och svenskundervisning vid ett språkcenter. Resultaten av undersökningen kan vara nyttiga både för lärare och för studerande. Å ena sidan kan undersökningen hjälpa lärarna att bättre förstå studerandenas synvinkel på motivation och å andra sidan kan den hjälpa studerandena att bli mer medvetna om vad som motiverar dem och varför.

Avslutningsvis diskuterar jag ännu hur ämnet skulle kunna undersökas vidare. För det första skulle det vara nyttigt att undersöka temat vid olika språkcenter, både vid universitet och vid yrkeshögskolor, och jämföra resultaten mellan dem. Det skulle vara intressant att ta reda på om yrkeshögskole- och universitetsstuderande har olika orienteringar mot studierna och därigenom olika uppfattningar om vad som motiverar dem i svenskundervisningen. För det andra skulle det vara bra att utvidga ämnet genom att mer djupgående gå in på de faktorer som påverkar motivation före och efter själva inläringssituationen (se 3.2). Som framgår ovan är studerandenas attityder och färdighetsnivå betydande faktorer för deras motivation, likaså hur studerandena uppfattar sig som inlärare och vilken typ av feedback de får. Det skulle dock vara nyttigt att noggrannare ta reda på i vilken utsträckning dessa faktorer påverkar studerandenas motivation. För det tredje kunde man ta en ännu mer praktisk synvinkel på ämnet och integrera den här typen av undersökningar i svenskundervisningen, dvs. genomföra undersökningar i samarbete med lärare. Läraren och forskaren skulle till exempel kunna planera kursen eller en del av kursens uppgifter och arbetssätt tillsammans och därigenom testa vilka typer av aktiviteter som motiverar inlärarna.

Till sist väckte materialet tankar om själva begreppet motivation. Som framgår av analysen tar några studerande upp olika inre och yttre faktorer redan i samband med att de förklarar hur de uppfattar motivation. Detta tyder på att studerandena inte riktigt kan göra en skillnad mellan vad motivation betyder och vilka faktorer som kan påverka motivation. Eftersom motivation av

allt att döma är ett komplicerat fenomen skulle det vara på sin plats att mer djupgående reda ut studerandenas uppfattningar om motivation och dess karaktär. Detta skulle man kunna göra till exempel genom att intervjua studerandena.

## Litteratur

Alastair, Henry, 2014. Swedish students' beliefs about learning English in and outside of school. I: Lasagabaster, David, Doiz, Aintzane & Sierra, Juan Manuel (red.). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. S. 93–116.

Alvehus, Johan, 2013. *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.

Cardelús, Erik, 2016. *Motivationer, attityder och moderna språk. En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärarande av moderna språk*. Stockholm: Stockholms universitet.

Coyle, Do, Hood, Philip & Marsh, David, 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltan, 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elsinen, Raija & Juurakko-Paavola, Taina, 2006: *Korkeakouluopiskelijoiden ruotsin kielen taidon arviointi*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Huttunen, Irma & Jaakkola, Hanna, 2012. *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Euroopan neuvosto. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hentunen, Anna-Inkeri, 2004. *Rakennetaan kielitaitoa. Käytännön konstruktivismia kieltenopettajille*. Helsinki: WSOY.

Jalkanen, Juha & Taalas, Peppi, 2013. Yliopisto-opiskelijoiden oppimisen maisemat: haasteita ja mahdollisuuksia kielenopetuksen kehittämiseksi. I: Keisanen, Tiina, Kärkkäinen, Elise, Rauniomaa, Mirka, Siitonen, Pauliina & Siromaa, Maarit (red.). *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (5). S. 74–88. Tillgänglig: <https://journal.fi/afinla/article/view/8740>. (Läst 1.6.2018.)

Jauhojärvi-Koskelo, Camilla & Palviainen, Åsa, 2011. ”Jag studerar gärna svenska men är inte nöjd med den jag kan”. Motivation, attityder och färdigheter i svenska hos finska universitetsstudenter. I: Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 81–102. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45444/juurakkopaavolapalviainensvenskaidenfinskaskolanekirja.pdf?sequence=1>. (Läst 24.5.2018.)

Juurakko-Paavola, Taina, 2011. Yrkeshögskolestudenters kunskaper i och motivation för att studera svenska. I: Juurakko-Paavola, Taina & Palviainen, Åsa (red.). *Svenskan i den finska skolan och högre utbildningen. Om kunskaper och motivation genom olika utbildningsstadier*.

Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. S. 61–80. Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45444/juurakkopaavolapalviainensvenskaidenfinskaskolanekirja.pdf?sequence=1>. (Läst 20.5.2018.)

Juurakko-Paavola, Taina & Rontu, Heidi, 2016 (red.). *Korkeakoulujen ruotsin opettajat yhteistyössä – ROKK-hanke*. Crossover 14/2016.

Järvinen, Heini-Marja, 2014a. Katsaus kielenoppimisen teorioihin. I: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (red.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 68–88.

Järvinen, Heini-Marja, 2014b. Kielen opettamisen menetelmiä. I: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (red.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 89–113.

Kantelinen, Ritva & Mertanen, Riitta, 2007 (red.). *Opiskelijänäkökulmia ammattikorkeakoulun kieliopintoihin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Komarova, Maria & Tiainen, Heini, 2007. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia kielten opiskelusta ja opetuksesta. I: Kantelinen, Ritva & Mertanen, Riitta (red.). *Opiskelijänäkökulmia ammattikorkeakoulun kieliopintoihin*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuu: Joensuun yliopisto. S. 15–44. Tillgänglig: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-458-946-8/urn\\_isbn\\_978-952-458-946-8.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-458-946-8/urn_isbn_978-952-458-946-8.pdf). (Läst 28.4.2018.)

Lasagabaster, David, Doiz, Aintzane & Sierra, Juan Manuel, 2014 (red.). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

*Nationalspråksutredningen*. Rapporter och utredningar 2011: 2. Utbildningsstyrelsen. Tillgänglig: [http://www.oph.fi/download/131546\\_Nationalsprakutredningen.pdf](http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf). (Läst 25.5.2018.)

*Nationalspråksstrategi. Principbeslut av statsrådet*. Statsrådets kanslis publikationsserie 4/2012. Tillgänglig: [http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412\\_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0](http://vnk.fi/documents/10616/622970/J0412_Kansalliskielistrategia.pdf/d45d6559-81fd-4f6f-b2f1-3e259621603c?version=1.0). (Läst 27.5.2018.)

Nawaz, Humera, Amin, Muhammad & Tatla, Ijaz Ahmed, 2015. Factors Affecting Students' Motivation Level to Learn English as a Second Language in the Pakistani University Context. *Journal of Research and Reflections in Education*, 9 (2). S. 103–115.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari, 2009. Oppimisen teorian. I: Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (red.). *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOYPro. S. 194–236.

Niemi, Hannu, 2008. *Korkeakoulututkintoihin kuuluvan ruotsin kielen taidon osoittaminen. Korkeakoulujen ruotsinopettajien käsityksiä virkamiesruotsin merkityssisällöistä ja sen taitotasovaatimusosan toteutumisesta*. Oulun yliopisto: Oulu.

Tillgänglig: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514287046.pdf>. (Läst 20.4.2018.)

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka, 1992. *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.

Pietilä, Päivi 2014. Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I: Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (red.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. S. 45–67.

Ruan, Youjin, Duan, Xiaoju & Du, Xiang Yun, 2015. Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (2). S.170–190.

Ryan, Richard, M. & Deci, Edward, L., 2017. *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Publications.

Schunk, Dale H., Pintrich, Paul R. & Meece, Judith L., 2008. *Motivation in education. Theory, research and applications*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli, 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Viljaranta, Jaana & Tuominen, Heta, 2018. Oppiaineiden arvostukset: tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. I: Salmela-Aro, Katariina (red.). *Oppiminen ja motivaatio*. Jyväskylä: PS-kustannus. S. 101–109.

Williams, Marion & Burden, Robert L., 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Lagar

Lag om de språkkunskaper som krävs av offentligt anställda (424/2003).

Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030424>. (Läst 10.4.2018.)

Språklag (423/2003). Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2003/20030423>. (Läst 10.4.2018.)

Statsrådets förordning om universitetsexamina (794/2004).

Tillgänglig: <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2004/20040794>. (Läst 6.4.2018.)



# Bilagor

## Bilaga 1

### Kyselylomake opiskelijoille

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää korkeakouluopiskelijoiden ajatuksia opiskelumotivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä motivoivasta ja innostavasta ruotsin opetuksesta. Kyselyn vastauksia käytetään aineistona pro gradu -tutkielmassani. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja vastaukset käsitellään anonyymisti. Anonymiteetin turvaamiseksi en mainitse tutkielmassani kaupunkia enkä oppilaitoksen nimeä

#### Taustatietoja

##### Sukupuoli

Nainen

Mies

Muu

##### Opiskeluala ja aloitusvuosi

---

##### Oma arviosi ruotsin kielen taidoistasi

Heikko      1              2              3              4              5              Erittäin  
hyvä

## Opiskelumotivaatio ja siihen vaikuttavat tekijät

1. Mitä on mielestäsi opiskelumotivaatio?

2. Millaiset eri asiat vaikuttavat omaan opiskelumotivaatioosi?

## Motivaatio ja ruotsin opiskelu

3. Kuinka tärkeänä pidät ruotsin opiskelua korkeakoulussa? Perustele.

4. Miten yliopiston kielikeskuksen ruotsin opinnot mielestäsi eroavat aiemmista ruotsin opinnoistasi? Voit antaa esimerkkejä.

5. Minkä verran koet seuraavien tekijöiden vaikuttavan motivaatioosi opiskella ruotsia?

Arvioi asteikolla 1-5 (1 = ei merkitystä, 5 = hyvin suuri merkitys).

Oma kiinnostuksesi ainetta kohtaan	1	2	3	4
	5			

Oma osaamisesi ja taitotasosi	1	2	3	4
	5			

Opettaja ja hänen toimintansa	1	2	3	4
	5			

Opetuksen sisältö ja toteutus

1

2

3

4

5

**6. Millaiset tehtävät/harjoitukset kielikeskuksen ruotsin kurssilla ovat mielestäsi olleet motivoivia ja innostavia? Miksi?**

**7. Millaiset tehtävät/harjoitukset kielikeskuksen ruotsin kurssilla eivät mielestäsi ole olleet motivoivia tai innostavia? Miksi?**

**8. Millainen ruotsin opetus olisi mielestäsi motivoivaa ja innostavaa? Voit antaa esimerkkejä.**

## **Bilaga 2**

### **Haastattelupohja opettajille**

#### **Taustatietoja:**

Kuinka kauan olet työskennellyt kieltenopettajana?

#### **Ruotsin opetus kielikeskuksessa**

1. Minkälaisia opetusmateriaaleja opetuksessa käytetään? Onko käytössä jokin kirja/käytetäänkö itse tehtyjä tai hankittuja materiaaleja? Mitä eri medioita käytetään?
2. Millaisia työtapoja kurssilla käytetään? Työskentelevätkö opiskelijat itsenäisesti/pareittain/ryhmissä? Mikä on opettajan ja vastaavasti opiskelijan rooli?
3. Minkä tyyppisiä tehtäviä/harjoituksia opiskelijat tekevät kurssin aikana? Mitä aihepiirejä tehtävissä käsitellään? Miten kielitaidon eri osa-alueet otetaan niissä huomioon? Mitä tehtävissä painotetaan? (esim. suullinen, kirjallinen, kielioppi, sanasto jne.)
4. Onko opiskelijoilla mahdollisuuksia vaikuttaa kurssin sisältöön tai käytännön toteutukseen?
5. Millaiset tehtävät tai työtavat oman kokemuksesi mukaan motivoivat tai innostavat opiskelijoita? Millaiset puolestaan eivät?

## **Bilaga 3**

### **Observationsschema**

**Lektion:** \_\_\_\_\_

#### **1. Undervisningsmaterial**

**Bok** (används inte)

**Lärarens eget material**

→ Vad? Varifrån?

**Annat material**

→ Vad? Varifrån?

#### **2. Uppgifterna**

**Muntliga**

→ Vilket tema/ämnesområde?

**Skriftliga**

→ Vilket tema/ämnesområde?

#### **3. Arbetsätt**

**Individuellt arbete**

→ Vilka uppgifter?

**Par-/grupparbete**

→ Vilka uppgifter?

#### **4. Lärarens och studerandenas roller**

**Lärrledd**

→ Vilka teman/uppgifter?

**Studerandena aktiveras**

→ Vilka uppgifter?